

Universidad de Sevilla

Facultad de Ciencias de La Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

**Desempeño del profesorado universitario en la formación inicial docente de la
educación física en la República Dominicana**

Autora

María Montás García

Directora y tutora

Dra. Marita Sánchez Moreno

Sevilla, España.

Mayo, 2023

Dedicatoria:

A mis retoños: *Jade y Zahir*,
por ser la fuente de mi inspiración y compromiso.

A los que inician este camino:
Pedid, y se os dará; buscad, y hallareis; llamad, y se os abrirá.
Porque todo aquel que pide, recibe y el que busca, halla; y al que llama, se le abrirá.

Lucas 11:9-10

Agradecimientos

La producción de una tesis doctoral es un desafío personal que involucra todas nuestras dimensiones humanas. Es por ello que el primer lugar es para agradecer a Dios; la fe en que tú eres el depositario del querer, el saber y el hacer me permitieron llegar a la realización de este sueño.

Al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu) por la oportunidad de ser beneficiaria del programa de becas de alta titulación para docentes. Agradezco especialmente al exrector, Dr. Julio Sánchez Mariñez, por ser un visionario de la educación superior y crear oportunidades como esta y a la actual rectora, Dra. Nurys del Carmen Gonzáles, por compartir la visión y darle continuidad al programa.

A mi tutora y directora Dra. *Marita Sánchez Moreno*, por sus orientaciones precisas apegadas al rigor científico y por sus palabras de estímulo cuando el desaliento hacia morada en mí. Gracias por despejar mis inseguridades, por su voto de confianza y motivación a concluir. Gratitud, cariño y respeto para usted.

A la Dra. *Altagracia López*, directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES) del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), por su seguimiento y orientaciones durante este transcurrir. Gracias por su preocupación por la investigación, y por enseñarme que este proceso requiere construcción y que “*las relaciones se construyen*”.

A los profesores del doctorado: Dr. Carlos Marcelo, Dr. Julián López Yáñez, Dr. Paulino Murillo y la Dra. Cristina Mayor, por los seminarios ofrecidos, formación recibida en cada uno de ellos y rigurosidad académica en todo el proceso.

A la Dra. *Berenice Pacheco-Salazar*, por ser punta de lanza y trazar sendas para que otros caminemos. Las asesorías, recomendaciones y experiencias compartidas fueron fundamentales en mí proceso formativo.

A la Dra. *Cristina Amiama Espailat*, por la capacitación impartida en base a sus vivencias navegando por los mares cuantitativos, útiles recomendaciones y la metáfora del mito de *Sísifo* vinculado al duro trabajo que implica el doctorado.

A la Dra. *Rosa Kranwinkel*, gracias por su apoyo durante su gestión en el ISFODOSU como Vicerrectora Académica, por su liderazgo, ejemplo y compromiso.

A la Maestra *Cristina Rivas*, vicerrectora ejecutiva del Recinto Eugenio María de Hostos del ISFODOSU, por darme la oportunidad de crecer a su lado en el plano laboral y personal; por sus palabras motivadoras que me situaron los pies en el suelo y la cabeza en el cielo. Gracias por alentarme con llegar a la meta.

A *Joan Noboa*, por todo su apoyo en esta travesía, por ayudarme a navegar por los datos, por enseñarme que la investigación sigue múltiples rutas y que yo necesitaba construir la mía.

A mi Pastora *Estela Carrasco Rossi*, gracias por todas sus oraciones, palabras de aliento y citas bíblicas compartidas que me permitieron ver por encima de los obstáculos, levantar mis manos cansadas y continuar en el camino a pesar de mis rodillas endebles.

Al Dr. *Henyel Zamora* y la maestra *Stephanie Christopher Pimentel*, por su apoyo, lecturas de los borradores, orientaciones, largas conversaciones y amor compartido por la investigación.

A toda la *comunidad educativa ISFODOSU-REMH*, por su solidaridad, palabras de ánimo y asumir algunas de mis tareas durante mis ausencias. Agradecimiento especial al *Maestro Antonio Delgado* por ser un hermano *cirineo* en este proceso.

A todos mis *compañeros del Doctorado en Educación*, por los puntos de acuerdos y desacuerdos que nos desafiaron a ser mejores profesionales, buenos amigos y mejores personas. Este proceso, fue posible gracias a experiencias colectivas, sueños compartidos y conocimientos construidos durante largas horas de trabajo.

A *Los Inquebrantables: Yarys del Valle y Joezer Bierd*, por ser hermanos de vida, compañeros de camino y apoyar a mis hijos durante mis ausencias por las estancias doctorales.

A *Lidia Rincón*, por ser compañera incondicional durante la realización del doctorado. Por prestarme tus oídos y escuchar mis dudas. Este sueño, nos convirtió en compañeras de viaje y en investigadoras asociadas. Estoy convencida que nos esperan nuevas conquistas juntas.

A todos mis *familiares y amigos*, a todos ustedes que disculparon mis ausencias, asumieron responsabilidades familiares para justificar mi alejamiento necesario. Les agradezco todo su apoyo, cariño y comprensión.

A *Jade y Zahir Peralta Montás*, mis amores gracias por tanta ternura; por entender, por adaptarse y ser cómplices en la realización de este sueño. Como familia aprendimos a vivir en nuestros propios términos; impulsarnos es nuestra filosofía consciente que *para grandes cosas nos hizo Jehová*.

RESUMEN

La formación de los futuros docente se sitúa como esencial en la agenda mundial de los países. Por ello, la presente investigación se planteó como objetivo analizar la formación inicial docente de la educación física atendiendo el perfil y competencias del profesorado que intervine en la formación universitaria.

El diseño del estudio fue mixto concurrente, no experimental de tipo descriptivo y de corte transversal. El muestreo para la fase cuantitativa fue probabilístico, aleatorio estratificado de afijación proporcional. De esta manera, se trabajó con 264(n) estudiantes pertenecientes a cuatro campus de una universidad pública en la República Dominicana. Se utilizó la encuesta como técnica, se empleó un cuestionario estructurado y los datos fueron analizados a través del software SPSS versión 26. De forma simultánea, se desarrolló la fase cualitativa de tipo fenomenológica, a partir de una muestra intencionada de 16 profesores universitarios utilizando la técnica de la entrevista en profundidad. Para el análisis de los datos se diseñó un sistema de categorías y se utilizó el software Atlas.ti 9.

Los resultados sugieren que, a pesar de los esfuerzos de asumir el enfoque por competencias en la formación inicial docente de la educación física, en la práctica prevalecen estrategias didácticas tradicionales o pasivas. Se precisa de innovaciones disruptivas donde el profesorado asuma los cambios modernos de la enseñanza terciaria y otorgue mayor protagonismo al alumnado. A su vez, se requiere crear condiciones de convergencia entre metodologías activas, aprendizaje autónomo y la tecnología. Ya que dentro de la estrategia didáctica usada con mayor frecuencia se destaca la investigación, exposición y la ejemplificación.

Otros hallazgos indican que de las tres áreas académicas (general, psicopedagógica y disciplinar) que constituyen el plan de estudios en la formación inicial docente de la educación física, la que presenta mayores dificultades a nivel del desempeño es el área disciplinar o especializada. Las evidencias sugieren que está vinculada a barreras que afectan el desempeño del profesorado referidas a instalaciones y recursos para la enseñanza. A esto se le suma, como elemento resultante, la ausencia de motivación que surge de impartir la docencia es espacios que no se corresponden con la naturaleza de la disciplina que enseñan.

A su vez, quedó expuesta la reducción del tiempo destinado para el proceso de enseñanza-aprendizaje por reuniones y situaciones administrativas imprevistas. Por otro lado, los resultados son consistentes entre profesores y estudiantes en relación al desempeño y cumplimiento de las responsabilidades. No obstante, existe un punto de inflexión relativo a criterios y procedimientos aplicados de forma inadecuada.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación resultan relevantes para analizar el desempeño profesional universitario y, a la vez, impulsar mejoras en la difícil labor que constituye la formación inicial docente del área de la educación física. Desde esa mirada, se obtuvo información pertinente para realizar recomendaciones direccionadas a la innovación desde las políticas públicas en educación superior.

Palabras clave: formación preparatoria de docentes, enseñanza y formación, educación física, formación docente, competencias del docente, educación superior.

ABSTRACT

The training of future teachers is an essential component in the world agenda of the countries. For this reason, the objective of this research was to analyze the initial training of physical education teachers, considering the profile and competencies of the professors involved in higher education.

The design of this study was mixed concurrent, non-experimental, descriptive and cross-sectional. The sampling for the quantitative phase was probabilistic, stratified random with proportional allocation. We worked with 264(n) students belonging to four campuses of a public university in the Dominican Republic. The technique was the survey, using a structured questionnaire and the data was analyzed through the 26th versión of SPSS software. Simultaneously, the phenomenological qualitative phase was developed, using the in-depth interview technique on an intentional sample of 16 university professors. For data analysis, a category system was designed and the Atlas.ti 9 software was used.

The results suggest that, despite the efforts to assume the competency-based approach in initial training of physical education teachers, traditional or passive teaching strategies still prevail in the performance of teachers practices. Disruptive innovations are needed where teachers assume the modern changes of higher education, giving students a greater role. Furthermore, it is necessary to create conditions for convergence between active methodologies, autonomous learning and technology. This, since research, exposition and exemplification stand out within the most frequently used didactic strategies.

Other findings indicate that, of the three academic areas (general, psycho-pedagogical and disciplinary or specialized) that make up the curriculum in the initial training of physical education teachers, the one that presents the greatest difficulties in terms of performance is the disciplinary or specialized area. Evidence suggests that these difficulties are linked to barriers that affect teacher performance in terms of teaching facilities and resources. In addition, as a resulting element, the lack of motivation that arises from teaching in spaces that do not correspond to the nature of the discipline they teach.

Besides, a reduction of the time allocated for the teaching-learning process due to meetings and unforeseen administrative situations surfaced. On the other hand, the results are consistent between teachers and students in relation to performance and fulfillment of responsibilities. Nevertheless, there is a turning point related to inadequately applied criteria and procedures.

Finally, the findings of this research are relevant to analyze university professional performance and, at the same time, promote improvements in the arduous task that constitutes the initial teacher training in the physical education area. From this perspective, relevant information was obtained to make recommendations aimed to promote innovation in higher education public policies.

Keywords: preservice teacher education, physical education, teacher training, teacher qualificationsteacher qualificationsteacher qualifications, higher education.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I. ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	18
1.1 Contexto socio-geográfico y educativo	18
1.2 Definición del problema	20
1.3 Justificación del problema	22
1.3 Preguntas de investigación	24
1.4 Objetivo general	25
1.4.1 Objetivos específicos	25
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	26
2.1 Desempeño del profesorado universitario	27
2.1.1 Enseñanza de calidad	29
2.1.2 Competencias del profesorado universitario	30
2.1.3 Didáctica en la educación superior	36
2.1.4 Estrategias didácticas	43
2.2 Formación docente.....	49
2.2.1 Formación inicial docente.....	50
2.2.2 Modelos de formación docente.....	52
2.2.3 Formación docente en la República Dominicana	54
2.2.4 La formación docente de Educación Física	56
2.3 Educación Física en perspectiva.....	57
2.3.1 Antecedentes y contextos de Educación Física	59
2.3.2 Relevancia de la Educación Física	61
2.3.3 Barreras que enfrenta el profesorado en el área de Educación Física	64
2.3.4 Planteamientos para el cambio de la Educación Física	67
CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	73
3.1 Población y muestra	78

3.1.1 Muestra cuantitativa.....	78
3.1.2 Muestra cualitativa.....	79
3.1.3 Matriz de coherencia.....	81
3.3 Técnica e instrumento cuantitativo	85
3.3.1 Juicio de expertos	89
3.3.2 Prueba piloto	92
3.3.3 Procesamiento de los datos	99
3.3.4 Fase de metodología cualitativa.....	101
3.2 Técnica e instrumento cualitativo	99
3.2.1 Consistencia y fiabilidad del instrumento.....	101
3.2.2 Análisis de los datos	105
3.2.3 Procedimiento de aplicación de los instrumentos.....	115
3.2.4 Rigor de la investigación	115
3.2.5 Criterios de calidad	116
3.2.6 Triangulación de los datos	117
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	120
4.1 Características sociodemográficas de la muestra	121
4.2 Competencias profesionales del profesorado universitario	126
4.3 Verificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado universitario	136
4.4 Barreras que enfrenta el profesorado en la formación inicial docente de la educación física.	153
4.5 Percepción del profesorado sobre su rol y retroalimentación de los estudiantes relativo al desempeño.....	157
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES	160
5.1 Objetivo específico 1 - Identificar las competencias profesionales del profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la educación física	161

5.2 Objetivo específico 2 - Verificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la educación física	166
5.3 Objetivo 3 - Identificar las barreras que enfrenta el profesorado en la formación inicial docente de la educación física	174
5.4 Objetivo específico 4 - Analizar la percepción del profesorado sobre su rol y retroalimentación de los estudiantes relativo al desempeño	177
4.1 Primer nivel de abstracción: características personales	178
4.2 Segundo nivel de abstracción: desempeño profesional	180
5.5 Implicaciones y recomendaciones	183
5.6 Limitaciones y futuras líneas de investigación	186
REFERENCIAS	188
ANEXOS	220
ANEXO 1. Plantilla para la validación del cuestionario.....	220
ANEXO 2. Instrumento	225
ANEXO 3. Plantilla de validación guion de entrevista	228
ANEXO 4. Guion de entrevista	233
ANEXO 5. Protocolo de aplicación de las entrevistas.....	236
ANEXO 6. Consentimiento informado.....	237
ANEXO 7. Transcripción de las entrevistas	239

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Competencias del profesorado universitario.....	32
Figura 2 Cuadrantes del plano conocimiento profesoral	34
Figura 3 Exigencias de los métodos didácticos	40
Figura 4 Sistema metodológico del profesorado y sus principios orientadores	41
Figura 5.....	65

Barreras que enfrenta el profesorado de Educación Física.....	65
Figura 6.....	66
Clasificación de recursos materiales en la Educación Física	66
Figura 7 Fases de desarrollo de la investigación	75
Figura 8 Diseño enfoque mixto concurrente	75
Figura 9 Validez y confiabilidad del instrumento	86
Figura 10 Componentes del método fenomenológico.....	102
Figura 11 Etapas de la entrevista.....	100
Figura 12 Proceso de análisis de datos cualitativos.....	106
Figura 13.....	116
Factores convergentes de calidad de la metodología CUAN+CUAL	116
Figura 14.....	118
Adaptación del diseño de triangulación concurrente método (DITRIAC).....	118
Figura 18.....	121
Estado civil del alumnado.....	121
Figura 19.....	122
Distribución del profesorado por género	122
Figura 20.....	122
Estado civil del profesorado universitario	122
Figura 21	123
Porcentaje de estudiantes según el año de inicio	123
Figura 22.....	123
Años en servicio del profesorado	123
Figura 23.....	124
Titulación académica del profesorado	124
Figura 24.....	124
Distribución geográfica del profesorado	124

Figura 25.....	125
Frecuencia y porcentaje de estudiantes por región.....	125
Figura 26.....	126
Frecuencia y porcentaje de estudiantes según el área académica.....	126
Figura 27.....	161
Discusión competencias profesionales del profesorado.....	161
Figura 28.....	166
Aplicación de las estrategias didácticas.....	166
Figura 29.....	174
Desafíos que enfrenta el profesorado universitario.....	174
Figura 30 Niveles de abstracción de la percepción del profesorado.....	177

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	38
<i>Aproximaciones referenciales de las metodologías activas.....</i>	<i>38</i>
Tabla 2.....	54
<i>Conformación de la formación inicial docente de la República Dominicana.....</i>	<i>54</i>
Tabla 3.....	57
<i>Dimensiones por áreas académicas.....</i>	<i>57</i>
Tabla 4.....	70
<i>Perspectiva de la Educación Física.....</i>	<i>70</i>
Tabla 5.....	79
<i>Estratificación muestral.....</i>	<i>79</i>
Tabla 6.....	80
<i>Características de la muestra del profesorado.....</i>	<i>80</i>
Tabla 7.....	82

<i>Matriz de consistencia</i>	82
Tabla 8 Dimensiones teóricas.....	86
Tabla 9	90
<i>Descripción y pericia de los expertos</i>	90
Tabla 10.....	91
<i>Coefficiente de concordancia de Kendal según dimensiones</i>	91
Tabla 11	94
Estadísticos descriptivos y confiabilidad de las subescalas del instrumento.....	94
Tabla 12	94
<i>Distribución de reactivos para cada factor</i>	94
Tabla 13	96
<i>Correlaciones entre los factores del inventario</i>	96
Tabla 14.....	97
<i>Conformación del instrumento por dimensiones</i>	97
Tabla 15	105
<i>Coefficiente de validez de contenido</i>	105
Tabla 16.....	108
<i>Sistema de categoría para el análisis de los datos</i>	108
Tabla 17	121
<i>Frecuencia y porcentaje de estudiantes según el género</i>	121
Tabla 18.....	125
<i>Frecuencia y porcentaje del estudiantado según el año de inicio</i>	125
Tabla 19	126
<i>Desarrollo de la docencia según el área académica</i>	126
Tabla 20.....	127
<i>Coherencia/enseñanza según el área académica</i>	128
Tabla 21	136

<i>Porcentajes sobre las prácticas según el área académica.....</i>	136
Tabla 22	137
<i>Porcentajes sobre la evaluación según el área académica.....</i>	137
Tabla 23	139
<i>Porcentajes sobre la gestión de la docencia según el área académica</i>	139

*¿Qué gigantes? – dijo Sancho Panza.
Mire vuestra merced (...) que aquellos que allí aparecen no son gigantes,
sino molinos de viento.*

Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha.

CAPÍTULO I. ORIGEN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo expone el marco contextual y situacional en el cual se realizó el estudio en la República Dominicana. Posterior a ello, se define el problema de investigación y se justifica su importancia.

1.1 Contexto socio-geográfico y educativo

Este estudio se desarrolló en la República Dominicana, país ubicado en el archipiélago de las Antillas Mayores en la parte oriental de la isla de la Hispaniola. Posee una población que asciende a 10.4 millones de habitantes de acuerdo a la Oficina Nacional de Estadísticas (ONE, 2010). En dicho país, la educación es un tema con tensiones inherentes por la baja calidad de los aprendizajes del alumnado, visto como un reflejo de la escasa formación de quienes enseñan (EDUCA-PREAL, 2010; IDEICE, 2020).

Derivado de ello, selleva a cabo la reformulación de la formación docente por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2010) el cual plantea “De la pertinencia de la calidad profesional de los docentes formadores y la asunción del compromiso de estos en la enseñanza, dependerá el desarrollo de competencias exigidas en las próximas generaciones de maestros” (p. 71). Desde esta mirada, se analiza la situación de la adecuación física que en el 2010 de 44 universidades solo 24 ofrecían el programa de formación inicial docente en diversas modalidades y de estas 24 solo 2 ofertan la licenciatura en educación física representado el 1.3% de la matrícula universitaria total del país. Por tanto, existe un déficit histórico de docentes esta área, así como escasa investigación y mínima inversión (Acevedo, 2010).

Sin embargo, en el marco de las reformas que por décadas impulsa la República Dominicana, existen documentos normativos referenciales originados de la preocupación social y política de la nación para favorecer la formación inicial docente atendiendo a las necesidades reales de la población. De ellos, se destacan:

1. La *Constitución Política de la República Dominicana*, en el artículo 63, establece que “toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (...)” (p. 95). A su vez, en el inciso 5 del mismo artículo instituye que “el Estado reconoce el ejercicio

de la carrera docente como fundamental para el pleno desarrollo de la educación y de la Nación dominicana y, por consiguiente, es su obligación propender a la profesionalización, a la estabilidad y dignificación de los y las docentes” (p. 97).

2. *Ley 139-01, que crea el Sistema Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*, con la finalidad de establecer normas y funcionamiento que regulen tanto la pertinencia como la calidad de las instituciones formadoras a nivel nacional. En el artículo 14 establece que los “Objetivos orientados al fomento, articulación y oferta de una educación superior pertinente, de calidad y accesible a todos los dominicanos” (inciso a).
3. *La Ley General de Educación (Ley 66’97)*, establece en el artículo 58 que “la calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo”. A su vez, el artículo 94 en el inciso d, dispone “la formación, actualización y capacitación de recursos humanos, en particular en el campo docente y determinar los grandes componentes de la formación”.
4. *La Ley 1-12, Estrategia Nacional de Desarrollo*, plantea la construcción social dominicana desde un estado de derecho igualitario para todos los ciudadanos. Dentro de los 7 objetivos planteados otorga la mayor relevancia a la “*educación de calidad para todos y todas*” (p. 10).
5. *El Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030)*, el cual establece la necesidad de adecuación de los programas de formación que espera el país según las necesidades del siglo XXI, y asume el pacto 5 *sobre la dignificación y desarrollo de la carrera docente*. De estas disposiciones, se subraya que “se debe garantizar la formación docente con énfasis en el dominio de los contenidos, en metodologías de enseñanza adecuadas al currículo, en herramientas pedagógicas participativas y en competencias (...)” (p. 16).
6. *Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Calificación y Desarrollo de la Carrera Docente en el*

Proceso de Formación Inicial (MINERD, 2015), que contiene la aplicación los estándares que corresponde tanto a indicadores como a componentes de la formación inicial docente: plan de estudios, perfil de ingreso y permanencia, práctica docente en el proceso formativo y por último el perfil de egreso. De ella, emerge la Normativa 09'2015 para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana que establece que todos los institutos de educación superior (IES) deben asumir la estandarización de los procesos.

Desde una mirada abarcadora, los esfuerzos de nación son múltiples a nivel legislativo, de reformas, pactos, planes decenales y demás. No obstante, todo esto no ha sido suficiente debido a la desarticulación entre lo documental y lo operativo. Por ello, el Instituto Dominicano de Evaluación y Desarrollo de la Calidad Educativa (Ideice, 2020), realizó una evaluación al Plan Decenal de Educación de la República Dominicana 2008-2018 en el cual se evaluaron los 8 ejes sobre los cuales giran los distintos niveles que conforman el sistema educativo dominicano y que sustentan dicho plan. De estos, queda pendiente uno de los desafíos de mayor trascendencia: la formación de recursos humanos de calidad. En ese sentido, es replanteado como una tarea pendiente dentro de la agenda del país y se demanda mejora en los planes de formación inicial docente, formación continua y desarrollo de la carrera docente (Van Grieken, 2014).

Definición y justificación del problema

1.2 Definición del problema

El diseño estructural de la formación inicial docente varía de un país a otro. Cada nación es desafiada por problemas políticos, económicos, y demandas sociales en sus respectivos contextos (Khine & Liu, 2022). En el caso de la formación inicial de la educación física UNICEF, ONU y UNESCO (2015) la proyectan dentro de las agendas de los países resaltando su importancia por la interdisciplinaridad y transversalidad del área y demandando un docente altamente calificado. Sin embargo, este panorama no es una constante en los escenarios formativos a nivel mundial (McLennan & Thompson, 2015). Asimismo, Arancibia y Contreras (2010) enfatizan que preexisten desajustes en la

formación docente, por tanto, existe desarticulación con los perfiles esperados en Latinoamérica y el Caribe.

Las metas de los sistemas educativos están vinculadas a los logros de buenos resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje y estos se obtienen a través del desempeño de los docentes que lo conforman. Estudios realizados sostienen que la calificación profesional de un maestro se refleja directamente en el éxito de los estudiantes (Çer & Solak, 2018).

Un estudio reciente realizado por Montás y Sánchez (2022) sobre la formación inicial docente de la educación física en la República Dominicana reveló grandes barreras que desafían al profesorado universitario donde la docencia está condicionada a las adaptaciones de tiempo y recursos que realiza el profesorado. Dicho estudio es concluyente al plantear necesidades de impulsar mejoras en función del perfil de los futuros docentes. En otro orden, el diagnóstico del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2010) revela que en la República Dominicana existe gran diversidad en las ofertas de formación inicial de docentes. Por tal razón, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) (2015)

desarrolló los Estándares Profesionales y del Desempeño de la Carrera Docente en el proceso de formación inicial, la cual plantea como objetivo macro impulsar cambios en la formación en todas las áreas curriculares. Ante esta situación, se define el perfil del docente que requiere el país como: “conjunto de características generales que debe reunir todo docente del sistema y de los rasgos particulares que corresponden al docente de acuerdo al nivel, ciclo, modalidad, área del conocimiento y disciplina que desarrolla su acción docente (p. 6).

En la República Dominicana existen 51 universidades que ofertan la la formación inicial docente en sus distintas menciones o especialidades. No obstante, a la fecha solo la universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) ofertan la carrera de educación física. Además, existen pocas investigaciones realizadas en el país sobre este ámbito.

Partiendo de todo lo anterior, el presente estudio buscó analizar información referida al desempeño del profesorado que interviene en la formación inicial docente de la educación física. De manera concreta, la pregunta que origina esta investigación es:

¿Cómo ocurre la formación inicial docente de la Educación Física en República Dominicana, según el perfil y competencias del profesorado universitario?

1.3 Justificación del problema

El origen y justificación de esta investigación se encuentra en el desempeño del profesorado en la formación inicial docente de la Educación Física. Surge en el ámbito educativo a partir del diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología de la República Dominicana (MESCyT, 2010), el cual reveló las limitaciones a nivel de la oferta, trabajo pedagógico, entre otros aspectos referidos a la formación inicial de docentes en las instituciones de educación superior. Como consecuencia, surgen iniciativas o políticas públicas a través el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2015) como son los estándares profesionales de la carrera docente, del cual se deriva este estudio.

Los estándares profesionales de la carrera docente procuran establecer las competencias que conectan la formación del profesorado en el desarrollo de la docencia en el aula para tener una visión general de lo que sucede en el proceso formativo (Zabalza, 2003), con el objetivo de analizar la formación inicial de los profesores de Educación Física en función de los cambios que acontecen en los procesos de enseñanza y las barreras que enfrenta el profesorado.

En ese sentido es importante destacar que el proceso formativo en el área de Educación Física demanda al docente capacidad instructiva a nivel de dominio de contenidos, estrategias didácticas, gestión de aula, y demostraciones permanentes en su práctica que la hacen algo más que compleja; estos niveles de exigencias promueven realizar investigaciones para impulsar cambios en la práctica docente (Sáenz-López, Sicilia & Manzano, 2010).

Por otra parte, Reimers, Carnoy y Marchesi (2005) exponen que “la formación inicial es la columna vertebral del desempeño” (p. 11). De manera específica, el desempeño del profesorado y la formación inicial en el área de Educación Física no pueden verse por separado. Por ello, esta investigación aborda ambas dimensiones para obtener información al analizar el desempeño de los formadores como elemento que trasciende los límites del aula situándose en las comunidades a través de la inserción

laboral de los nuevos docentes y sus saberes, colocando esta investigación como necesario en el ámbito social.

Otro elemento a tomar en cuenta en el orden pedagógico es el uso de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la formación inicial en el área de Educación Física. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2002), la enseñanza en esta área exige capacidad técnica, conocimiento pedagógico general y específico para realizar actividades inherentes a esta labor.

Es preciso profundizar en el estudio sobre la aplicación de estrategias didácticas y metodológicas empleadas por el profesorado, así como las barreras que les desafían.

A su vez, es significativo destacar que esta investigación consistió en el estudio del desempeño del profesorado situándolo como el responsable de participar y crear nuevos ambientes de aprendizajes, modelar competencias didácticas, generar aprendizajes según las demandas sociales y ser un profesional con mayores competencias desde una realidad cambiante y no tradicional (Medina, de la Herrán & Domínguez, 2017).

Los retos a los que se enfrentan los formadores de cara a las reformas educativas en todas las áreas van en ascenso por los desafíos de cómo formar mejores docentes de acuerdo a las exigencias de conocimiento que demanda el desarrollo integral del individuo, situando la presencia de la Educación Física como una necesidad en todas las etapas de desarrollo del ser humano desde una óptica renovada a través del desempeño de las competencias de los formadores (De los Santos & Abreu, 2013; Lambert, 2018).

En un estudio realizado a cerca del perfil docente en la educación universitaria de la República Dominicana (Belando & Tavárez, 2016) los hallazgos revelaron limitaciones del profesorado y de las instituciones formadoras; por tanto, se reconoce la necesidad de cambio. Dicho trabajo indica que “se refleja una falta de interés, voluntad y convicciones tradicionales como es el tiempo y las formas de realizar las clases, basadas en su mayoría en exposiciones, siendo los proyectos y las investigaciones muy escasos” (Belando & Tavárez, 2016, p. 183). De igual manera Arancibia, Soto y Contreras (2010) son enfáticos al señalar la desarticulación de los procesos de formación inicial docente, motivo por el cual esta no responde a los perfiles que demandan los países de la región de Latinoamérica y el Caribe. En ese sentido el MESCyT (2010) sostiene que existe una amplia diversidad en la oferta de la formación inicial de docentes

(...) Requisitos, acceso, duración, pertinencia de los programas formativos, modelo institucional, condiciones de la oferta, enfoque pedagógico, entre otros aspectos, dando como resultado la incapacidad de estas ofertas para formar docentes que contribuyan a impulsar las transformaciones que la sociedad está exigiendo a los centros educativos (p. 3).

Las concepciones de las realidades planteadas invitan a identificar los cambios que se han impulsado desde entonces en la formación docente. Según estudio estadístico realizado por el MINERD, a través del Instituto Nacional de Educación Física (INEFI) (2013), “reveló que la República Dominicana posee 2,479 profesores del área de la Educación Física distribuidos en los diferentes centros educativos de la geografía nacional” (Montás y Sánchez, 2022, p. 530). No obstante, para cubrir las plazas se necesitan aproximadamente 2,000 docente de acuerdo a las plazas que demanda sistema educativo nacional (Rivas, 2018). En tal sentido, la realización de este estudio fue oportuna ya que con esta se obtuvo información relevante de cómo ocurre el proceso de formación de los futuros docentes de la Educación Física, desde el desempeño del profesorado universitario y la percepción de los estudiantes y, de esta se deriva una investigación general a la luz de las nuevas reformas.

Finalmente, subrayo que este estudio trasciende lo educativo, social, político y económico porque su justificación posee implicaciones personales asociadas al quehacer de la investigadora en la formación inicial docente de la educación física. Desde una perspectiva experiencial, la educación física ocasionalmente es relegada como si esta perteneciera a un estatus inferior de las demás áreas del saber y profanada tanto su esencia como la pertinencia en el desarrollo integral de los individuos. Por ello, este campo del saber reclama de estudios rigurosos que contribuyan con la transformación social y esta investigación representa una oportunidad de situarla en el radar de la comunidad académica y, asumirla como una responsabilidad trascendente en al ámbito de la investigación educativa.

1.4 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las competencias profesionales del profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la Educación Física?

2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utiliza el profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la Educación Física?
3. ¿Cuáles son las barreras enfrenta el profesorado en la formación inicial docente de la Educación Física?
4. ¿Cómo percibe el profesorado su rol y cuál es la retroalimentación recibida por los estudiantes concerniente al desarrollo de la docencia?

1.5 Objetivo general

Analizar la formación inicial docente de la Educación Física atendiendo al perfil y competencias del profesorado universitario en República Dominicana.

1.4.1 Objetivos específicos

1. Identificar las competencias profesionales del profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la Educación Física.
2. Verificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la Educación Física.
3. Identificar las barreras que enfrenta el profesorado en la formación inicial docente de la Educación Física.
4. Analizar la percepción del profesorado sobre su rol y retroalimentación de los estudiantes concerniente al desarrollo de la docencia.

O yo me engaño, o esta ha de ser la más famosa aventura que se haya visto.

Miguel de Cervantes, Don Quijote de la Mancha.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

La revisión de la literatura la constituye diversas teorías que permitieron construir la maquetación sobre las que se sustentó esta investigación. La misma consta de cuatro subcapítulos con base a la fundamentación conceptual que comprende coincidencias y contradicciones inherentes a las complejidades glocales que involucra el “Desempeño del profesorado universitario en la formación inicial docente de la educación física”.

El **subcapítulo 1**, *Desempeño del profesorado universitario*, se aborda desde el afán generalizado no solo del saber (dominio conceptual) también abarca saber hacer (dominio práctico) toma en cuenta la forma de enseñar y como los estudiantes aprenden (Mertens, 1996; Vaillant & Marcelo, 2021). Además, se aborda la enseñanza de calidad en la educación superior como un tema controvertido debatido por académicos investigadores de numerosos países (Burbules, 2004; Yuan, 2020), y el conocimiento del contenido, la didáctica universitaria, las metodologías activas, las estrategias de enseñanza aprendizaje, entre otros (Belletich & Wilhelmi, 2023; Crowther et. al, 2020; De Miguel, 2005).

El **subcapítulo 2**, *Formación docente*, se traza sobre un proceso inacabado desarrollado a través de un complejo entramado de modelos, funciones y perfiles, sustentados en experiencias de escenarios educativos inciertos (Naifeld & Nissim, 2020). Se parte, de la premisa del docente del siglo XXI como un rol complejo e inquietante, por agrupar grandes y rápidos cambios académicos impulsados por los avances de la ciencia y tecnología, los cambios demográficos, la globalización y el medio ambiente. Por tanto, es un profesional de la educación ya no solo es aquel que puede enseñar bien, sino aquel que pueden convertirse en aprendiz y agentes de cambio para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes incluidos los profesores de educación física (Loeneto, 2022; Marcelo, 2010).

El **subcapítulo 3**, *Educación física en perspectiva*, aborda las diversas teorías desde una perspectiva plural y transversal que fomenta el desarrollo físico y las capacidades cognitivas de los seres humanos (Ventura, 2014). Abarca iniciativas pasadas y presentes

dirigidas a la mejora de la educación física. A su vez, involucra los factores asociados a las barreras y los planteamientos para cambios (Beddoes & Jones, 2022; Ward et al., 2021).

2.1 Desempeño del profesorado universitario

Actualmente, la educación universitaria requiere modificaciones importantes relativas a la práctica pedagógica vinculadas al desempeño del profesorado, al direccionar esfuerzos a la mejora continua de la calidad de las ofertas formativas (Moreno-Murcia, Torregrosa, & Pedreo, 2015). En consonancia, surgen nuevos enfoques, modelos y metodologías que evidencian la enseñanza basada en competencias profesionales y los aprendizajes con significados y funcionalidades que permiten poner en práctica un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y valores en el desarrollo de actividades que involucran al alumnado de manera activa (Leary et al. & Harrison, 2013).

Guskey (2002) sostiene que el desarrollo y desempeño de los profesionales de la educación de alta calidad es un componente central en la mayoría de las propuestas recientes para mejorar la educación superior. En ese orden, los formuladores de políticas reconocen que los centros de enseñanza no pueden ser mejores que los maestros y administradores que trabajan en ellas. Por esto, los programas de formación docente y desarrollo profesional son esfuerzos sistemáticos para transformar las prácticas de enseñanzas.

En ese sentido, en medio de debates sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza, Darling-Hammond (2017) sitúa el desempeño y conocimiento del profesorado como diferenciadores de la buena enseñanza. Resalta la necesidad de tratar la docencia como una profesión importante con una base de conocimientos que se debe dominar para que los estudiantes tengan oportunidades equitativas de aprender.

Por otra parte, en investigación realizada en el contexto español, por Sancho-Gil, Sánchez-Valero y Domingo- Coscollola (2017), se acentúa la necesidad de profesionalizar el trabajo de los docentes y de ir más allá de la educación inicial como formación profesional al transferirla a la universidad. Asimismo, se enfatiza la importancia de la educación para individuos y sociedades como una tarea difícil, pero no

imposible, y se sostiene que proporcionar experiencias de aprendizajes relevantes y de calidad es un reto para los profesionales de educación superior.

De igual forma, los nuevos modelos de enseñanza en las universidades implican cambios significativos en la forma en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. En punto de inflexión es la promoción del profesorado en el desarrollo del conocimiento. No obstante, se requiere asumir metodologías específicas propias de la enseñanza vinculadas a sólidos sistemas de evaluación relacionada a competencias a lograr, pero previamente establecidas (Salmerón, 2013).

Por ello, se busca implantar un sistema de competencias docentes y estándares basados tanto en la práctica como en el desarrollo profesoral continuo. Ambos son valiosos para la estructuración del aprendizaje profesional ya que el rol de los estándares consiste en generar una perspectiva más amplia para las actividades de perfeccionamiento docente (Danielson, 2011).

Rodríguez, Del Valle y De la Vega (2018) plantean que “delimitar las competencias docentes y el modo de evaluarlo es una cuestión muy compleja por los aspectos personales del docente y el contexto en el que se desarrolla su labor” (p. 283). Es decir, las implicaciones del proceso involucran además del sujeto, el contexto por lo que se puede interferir que una definición general o estandarizada para medir el desempeño es un gran desafío en la educación superior. Finalmente, al momento de referirnos al desempeño se vincula a la evaluación como un medio que permite emitir un juicio de valor sobre una base sólida; que permitirá retroalimentar al profesorado de cara a la mejora de la enseñanza (Gómez & Valdés, 2019).

El desempeño del profesorado frente a una demanda masificada y heterogénea se ha convertido en un tema dominante en la búsqueda de mejoras y transferencia de conocimiento (Shirley & Santos, 2007). Por ello, Tejada (2009) afirma que la profesionalización de la carrera docente es el estado evolutivo direccionado al crecimiento de los saberes de forma constante y se desarrolla en la práctica del salón de clases.

Sin embargo, es necesario saber cuáles son las características de un buen desempeño docente, donde los éxitos y fracasos del alumnado son atribuidos al ejercicio de su rol (Koetje, 2022). Es por ello, que López et al. (2016) plantean cuatro ejes abarcadores que permiten enseñar con éxito:

- Desarrollar la propia identidad profesional
- Elaborar y construir la teoría-modelo didáctico
- Mantener una disciplina adecuada en el aula y generar un clima social estimulante para enseñar y aprender.
- Adaptar los contenidos de la enseñanza al nivel de los estudiantes

Posterior a su planteamiento, subraya la necesidad de la reflexión sobre la enseñanza en la búsqueda de mejoras. Por su parte, Porlán (2017) sugiere intenciones y finalidades del conocimiento deseado. “También habría que incluir en esta fuente de saberes éticos, filosóficos, ideológicos, pues la educación por su carácter intencional, es una actividad en la que, inevitablemente están presentes los valores y las visiones globales sobre el mundo (cosmovisiones)” (p. 109). Queda claro, que el desempeño docente involucra saberes y experiencia que se construyen y reconstruyen en la práctica profesional.

2.1.1 Enseñanza de calidad

Actualmente, los sistemas educativos de Reino Unido, Alemania, Francia, Austria, Países Bajos, Dinamarca y Finlandia se caracterizan por logros significativos en la calidad de la formación profesional de los docentes (Horokhivska, 2018).

Una pregunta que los investigadores y profesionales de diversas áreas académicas de la educación se han planteado durante décadas es: ¿qué constituye la enseñanza de alta calidad? (Praetorius et al., 2018). Sin embargo, el problema radica en precisar la definición del concepto calidad. Según Santo (1990). La calidad de la enseñanza está matizada por fortalezas y debilidades individuales de la instrucción del profesorado. Las mismas poseen aspectos de calidad evidenciadas en consecuencia de términos, créditos y habilidades individuales (Halpin & Kieffer 2015; Horokhivska, 2018).

La calidad de la educación es un término polémico; definir la calidad de la educación puede recibir respuestas contradictorias entre estudiantes, docentes, instituciones educativas, países y regiones. Las diversas miradas de la calidad educativa implican dos configuraciones, la nacional o política gubernamental (Yuan, 2020). En publicación realizada por Education Policy Outlook 2015 publicado por la OCDE (2015),

alrededor del 16% de las medidas de reforma educativa de los países miembros de la OCDE se centraron en la calidad y la equidad de la educación como tema preocupante.

La educación superior global requiere del potencial de un profesor moderno cualitativamente mejorado: especialista con conocimiento de estrategias innovadoras para la enseñanza y aprendizaje, capaz de involucrar a sus estudiantes en actividades creativas basadas en estándares integrales a nivel general y específico, comprometido con su formación continua y con el desarrollo de sus competencias pedagógicas.

De esa misma forma, la calidad apunta hacia la evaluación del desempeño del profesorado y de la enseñanza. Es un tema discutido en numerosos escenarios de manera recurrente porque da cuenta de los medios, formas y cómo transcurre la enseñanza-aprendizaje en las próximas generaciones de profesionales (Pounder et al., 2016).

La variedad de construcciones utilizadas para describir la calidad de la enseñanza se puede mapear en un modelo de tres dimensiones: aspectos de instrucción, organización e interacción emocional (Holzberger et al., 2019). Algunos de estos tipos de modelos también incluyen la responsabilidad del maestro como un aspecto del desarrollo del profesorado. Otros modelos presentados dan más énfasis al control o capacidad de respuesta administrativa a las preocupaciones de la comunidad, particularmente aquellas asociadas con el aprendizaje y habilidades medibles en los estudiantes.

Los estudios expuestos con anterioridad dan cuenta de los retos de la docencia universitaria y los compromisos de dar respuestas a una sociedad cada vez más diversa. Por tanto, la docencia universitaria debe ser pensada en base a sus funciones y los perfiles del profesorado que le dan vida a la academia en la construcción de conocimientos derivados de la interacción consciente y profunda con los estudiantes.

2.1.2 Competencias del profesorado universitario

Estudio disponible realizado por Holmes et al. (2021) titulado *Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE)*, expone que las universidades británicas, europeas y estadounidenses están adoptando el modelo de aprendizaje basado en competencias; no

obstante, las definiciones preexistentes resultan contradictorias y el profesorado suele tener múltiples interpretaciones a nivel de planes, estrategias didácticas, indicadores de evaluación y demás.

Por otro lado, se vincula el concepto de competencia en el ámbito educativo expresado como un conjunto de conocimientos que incluye *saber* y *saber hacer*. El dominio de las competencias exige demostración de las habilidades y practicidad en el proceso de enseñanza aprendizaje (Vargas, 2008). De la misma manera, el enfoque por competencias exige la aplicación y demostración de las habilidades aprendidas, así como la evaluación y toca todas las fases de la educación superior (Zlatkin-Troitschanskaia, Blömeke & Pant, 2015).

Por su parte Mertens (1996) señala que un currículo basado en competencias se caracteriza fundamentalmente por tomar en cuenta la forma de enseñar y como los estudiantes aprenden. Es por ello que Grossman, Wilson y Shulman (1989) exponen de manera concreta la clasificación de conocimiento y dominio fundamentales del profesorado en tres categorías: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido y conocimiento curricular:

El conocimiento del contenido: está vinculado al *saber*, son los profesores quienes trabajan y adaptan los contenidos a trabajar con los estudiantes. Por lo tanto, los conocimientos teóricos y conceptuales son las bases de la enseñanza que contemplan tópicos sustantivos e involucran procedimientos específicos (Vaillant & Marcelo, 2001).

Conocimiento didáctico del contenido: está referido al *hacer*, el desempeño del profesorado posee implicaciones que trascienden el conocimiento del contenido, ya que por sí solo no es suficiente. Se necesitan esquemas y representaciones prácticas de la enseñanza. Por ende, la didáctica especializada de la disciplina implica el cómo ocurre la enseñanza e involucra el logro de comprensión del aprendiz, a través de la pedagogía y la didáctica. Esta incluye: planificar herramientas, recursos, procedimientos, estrategias, evaluación y demás (Vaillant & Marcelo, 2001).

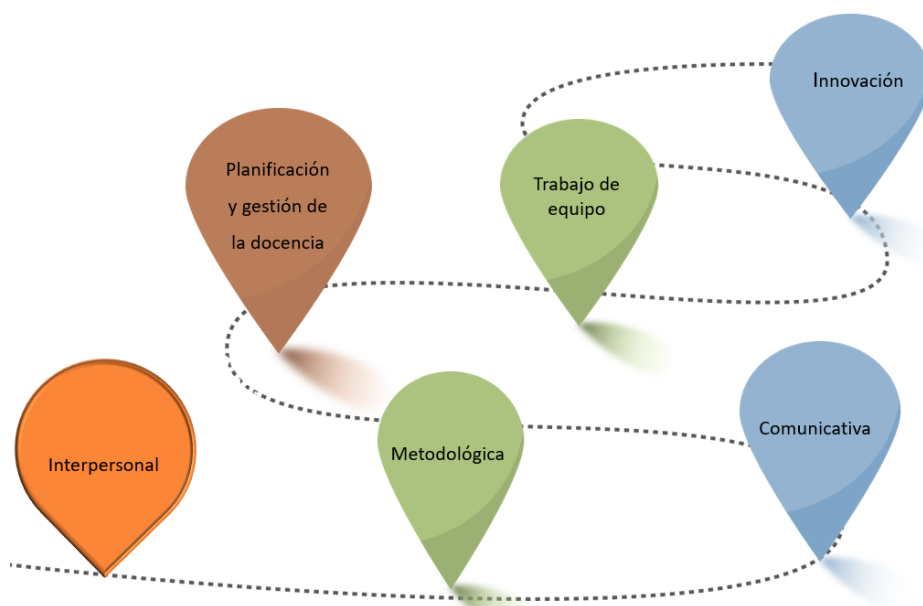
El conocimiento curricular: incluye *el saber*, *el hacer* y la justificación de estas se aglutinan en el quehacer docente y los relaciona a la gestión académica de la clase (Vaillant & Marcelo, 2001). En ese sentido, Delors (1996) sostiene que los pilares de la educación trascienden la calificación profesional, busca equipar al individuo para enfrentar situaciones reales ante tareas complejas para garantizar el *vivir juntos*. Desde

esa mirada, las competencias docentes pueden traducirse al desempeño, del cual se deriva el conocimiento del contenido de enseñanza, didáctica del contenido, gestión y organización de la clase, liderazgo y capacidad de relacionarse (Hernández & Velázquez, 2010).

A todo esto, se le agrega la línea de argumentos de Zabalza (2009) quien expone las implicaciones de ser un profesor universitario y ciertas contradicciones entre la dimensión personal y satisfacción profesional al concebir la enseñanza como una tarea compleja. “Y ahí es donde aparecen las competencias docentes como esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente” (Zabalza, 2009, p. 77). Por su parte, Triadó et al. (2014) las clasifica de la siguiente forma:

Figura 1

Competencias del profesorado universitario



Fuente: elaboración propia con base a Triadó et al. (2014).

Como se puede apreciar, las competencias profesoriales son abarcadoras y multidisciplinares. No obstante, la estimación de las competencias específicas sufre variaciones. Por tanto, la función del profesorado supone multiplicidad de tareas tanto a nivel de dominio de los contenidos, procesos de enseñanza aprendizaje, como a nivel de

la gestión de aula. Dicho quehacer adquiere variedad en cuanto a formas y sentidos. Por ello, Santos (1990), afirma:

Es evidente que uno de los factores determinantes de la Calidad de la Enseñanza es el de contar con un profesorado cuya competencia profesional quede fuera de duda. Competencias que podríamos concretar en dos dimensiones sustanciales: la dimensión cognoscitiva de los contenidos científicos y técnicos de la asignatura que imparte y, sobre todo, la dimensión psicopedagógica que le permita un conocimiento de Métodos, Técnicas de trabajo, Psicología del aprendizaje, etc. (p. 103).

Es decir, el conocimiento del contenido, el desarrollo curricular y la didáctica especializada no son suficientes para una buena docencia. Los métodos, técnicas de trabajo, prácticas, recursos, proceso de evaluación y gestión de aula juegan un papel fundamental. Desde esta perspectiva, se desarrollan los temas referidos a los elementos que contempla la planificación docente y las intencionalidades educativas en base a la didáctica sus principios y demás componentes.

Se puede señalar, que las instituciones de educación superior (IES) se encuentran inmersas en trazar el conocimiento deseable del profesorado fundamentado en teorías, prácticas y modelos educativos con el objetivo de promover cambios (Porlán, 2017). Esta aseveración sitúa el conocimiento profesoral universitario en cuatro (4) cuadrantes que conforman el plano:

Figura 2

Cuadrantes del plano conocimiento profesoral



Fuente: elaboración propia con base a Kennedy (1998), Porlán (2018) y Shulman (1986).

A partir de los cuadrantes que constituyen el plano se hacen posibles algunas aproximaciones al conocimiento del profesorado sede un intento por agrupar varios referentes que han hecho eco por sus investigaciones. Desde esta perspectiva, se ata el conocimiento a las funciones y perfiles del profesorado de la educación superior.

2.2 Funciones y perfiles del profesorado universitario

Las funciones inherentes del quehacer del profesorado universitario le otorgan un alto nivel al ser considerado como un especialista de la academia en un área determinada dedicado a la enseñanza (García-Valcárcel, 2001). Después de décadas de supremacía en la investigación, la dimensión docencia universitaria está en el foco de atención de la vida académica y política de los países. Por tanto, la innovación es necesaria y fundamental para la transformación social (Barbato, Moscati, & Turri, 2019) y se requiere repensar la forma en que los docentes asumen su rol como parte de la definición de un perfil.

En palabras de Kedraka y Rotidi (2017), la enseñanza universitaria recorre un camino complejo. Proponen que los académicos se centren en tres ejes de conocimiento con respecto a la enseñanza: instrucción, pedagogía y plan de estudios, reduciendo su campo de acción a estos ámbitos. Por su parte, Illeris (2007) sostiene que el aprendizaje en la educación superior se basa en tres dimensiones: el contenido (incluyendo áreas como currículo / conocimiento, metodologías de enseñanza, desarrollo de habilidades básicas y especialmente el del pensamiento crítico), el incentivo (que es la parte emocional de la enseñanza, derivada de la relación entre profesores y alumnos) de la interacción entre la universidad y la comunidad.

Cuando un profesor/a usa teorías modernas de aprendizaje como marco referencial para la instrucción, su objetivo es claro: busca guiar a los estudiantes a aprender cómo abordar el pensamiento crítico, cómo colaborar y compartir tareas, presentar y defender sus opiniones, autoevaluarse y evaluar a los demás. Es por ello, que Lynch y Pappas (2017) proponen que los profesores deben usar varios métodos y técnicas para estimular la interacción de los estudiantes, pensamiento crítico y aprendizaje activo sin importar el número de participantes de una clase.

Kokkos (2016) argumenta que también la enseñanza debe ser transformadora y holística para que sea más efectiva en las universidades. Es por ello, que en investigación reciente sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior se centra en la importancia de la relación alumno-tutor y las emociones relevantes involucradas en el aprendizaje. Kordts-Freudinger (2017) explora la regulación cognitiva de las emociones de los tutores y confirma que el enfoque para la enseñanza se basa en variables emocionales y esa enseñanza podría entenderse como una experiencia emocional.

Por su parte, Kivunja (2015) agrega que la incorporación de tecnología en los enfoques de aprendizaje modernos es necesaria. También argumenta que las tecnologías, si se planifican e implementan adecuadamente, podrían actuar de manera complementaria a las prácticas pedagógicas, porque apoyan las actividades de aprendizaje y los resultados académicos generales. Motivan la participación interpersonal, interacciones entre los participantes, habilidades metacognitivas y tutoría entre pares (Comisión Europea, 2011).

Como vemos, el papel principal del profesorado ha pasado de la enseñanza y la tutoría al enfoque en la investigación y generación de proyectos financiados. El cambio de un enfoque de enseñanza a uno de investigación ha comprometido las interacciones

entre estudiantes y profesores. Sin embargo, estas establecen una buena relación, motivación y experiencias educativas rigurosas para que los estudiantes sigan obteniendo los resultados deseados (Mitten & Ross, 2018). Estudios realizados sostienen que la calificación profesional de un maestro se refleja directamente en el éxito de los estudiantes. Por ello, estudiar, evaluar, reflexionar y generar diálogos recurrentes sobre el desempeño del profesorado es una tarea ambiciosa y a la vez necesaria para comprender su complejidad e impulsar mejoras (Çer & Solak, 2018).

2.1.3 Didáctica en la educación superior

Comenio (1998) concibe la didáctica como una disciplina en el marco de la pedagogía con implicaciones normativas que involucra los elementos contemplados en los planes de clases y, a su vez, orienta el aprendizaje de los estudiantes. Al vincular la didáctica a la concepción global de la enseñanza como proceso complejo surgen nuevas alternativas que intentan innovar; dejando de lado las formas tradicionales que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sikkal, et al., 2021).

En ese sentido, Ordoñez et al. (2022) afirman que la transformación del mundo en el que vivimos conduce a cambios sin precedentes por la manera rápida y constante en que ocurren los cambios tecnológicos y evoluciona la inteligencia artificial. Por ende, la interacción de los elementos que convergen en los procesos de enseñanza aprendizaje requiere de inventiva constante. A esta aseveración se les unen Montás y Christopher (2021) quienes plantean que es en el ámbito de la educación superior donde se espera mayor autonomía por parte de los estudiantes y desempeño de calidad profesoral.

Desde esta mirada, es razonable concebir la metodología didáctica como una agrupación tanto de procedimientos como de criterios decisionales que involucra diversas fases que hilan el vasto tejido de la enseñanza (De Miguel, 2005). Silvestre y Zilberteín (2001) asumen que la didáctica posee un carácter integrador, cuyo objeto de estudio es el pleno desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en torno a la personalidad de los estudiantes. Por tanto, la didáctica desde siempre ha estado influenciada por los cambios que acontecen en el ámbito político, social y económico de un país determinado. Según Huerta (2015), “los paradigmas de mayor influencia que ha tenido la didáctica son: la escuela tradicional, la escuela nueva, el conductismo, la corriente cognitiva, la tecnología

educativa, la conceptualización dialéctica materialista, la didáctica crítica, el constructivismo, la pedagogía conceptual, entre otras” (p. 25).

Por ello, existen nuevos planteamientos que rompen los paradigmas preexistentes denominado: innovación disruptiva en las cuales convergen teorías modernas sobre las bases de ideas para el cambio que sitúa al estudiante como eje central en el proceso de enseñanza aprendizaje empleando las tecnologías de la información y la comunicación (Basu, 2009; Bower & Christensen, 1995; Christensen, 2012). No obstante, se requiere partir del hecho que:

La enseñanza centrada en el aprendiz tiene un doble enfoque: por un lado, se centra en el aprendiz y sus experiencias, perspectivas, intereses, capacidades y necesidades, y por otro se enfoca en el aprendizaje, buscando conocer cómo ocurre y cuáles son las mejores prácticas docentes para generar la alta motivación e involucramiento necesarios (Varela et al., 2022, p. 169).

En efecto, la dualidad del diseño contribuirá la creación de propuestas que generen mejores logros de aprendizajes. Sin embargo, surgen posicionamientos tradicionales y vanguardista denominados pasivos (centrado en el profesorado) los activos (entrados en los estudiantes)

Desde el reordenamiento para el cambio en base a la innovación disruptiva, el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) propone la necesidad de una práctica profesoral creativa en la formación del alumnado (Rodríguez & Parreño, 2023). En su fan por el aseguramiento de la calidad y reorientar los procesos de enseñanza, se crea el prólogo del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, que resalta la relevancia de la puesta en marcha de la enseñanza activa en la que el profesorado distribuya su protagonismo con el alumnado desde la puesta en marcha de estrategias y metodologías en las que converjan el aprendizaje autónomo y la tecnología como pilares que lo sustente.

En función de lo planteado, surgen las metodologías activas en el EEES como proceso de convergencia de enfoque, implicación, participación y posicionamiento del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A esto se le suman, responsabilidades que abarca toda la gobernanza universitaria (De Miguel, 2005). Al precisar las metodologías activas de mayor incidencia en el contexto universitario se destacan:

Tabla 1

Aproximaciones referenciales de las metodologías activas

De Miguel (2005)	López et al. (2016)	Garcés et al. (2022)	Sola et al. (2021)	Martínez et al. (2022)	Peralta y Guamán (2020)
Método Expositivo/ Lección Magistral	Método de proyectos	Análisis de casos	M-learning	Toma de decisiones colaborativa	Trabajo cooperativo
Estudio de casos	Estudio de caso	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	B-learning	Pensamiento crítico	Aprendizaje basado en problemas
Resolución de ejercicios y problemas	Aprendizaje basado en problemas	Aula Invertida	E-learning	Resolución de problemas basada en la indagación	Análisis de casos

Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Aprendizaje basado en equipos	Trabajar en un proyecto	Interacciones sociales y búsquedas cooperativas	Aula invertida
Aprendizaje orientado a proyectos	Aprendizaje y Servicio (A+S)	Aprendizaje servicio	Oportunidades de aprendizaje activo y experiencial	Aprendizaje y servicio
Aprendizaje Cooperativo	Juego de roles	Role playing	Examen crítico de los problemas sociales	Juegos de roles
Contrato de Aprendizaje	Debates	Gamificación		Mapas conceptuales
		Aprendizaje cooperativo.		Proyectos
		Portafolio		
		Flipped learning		

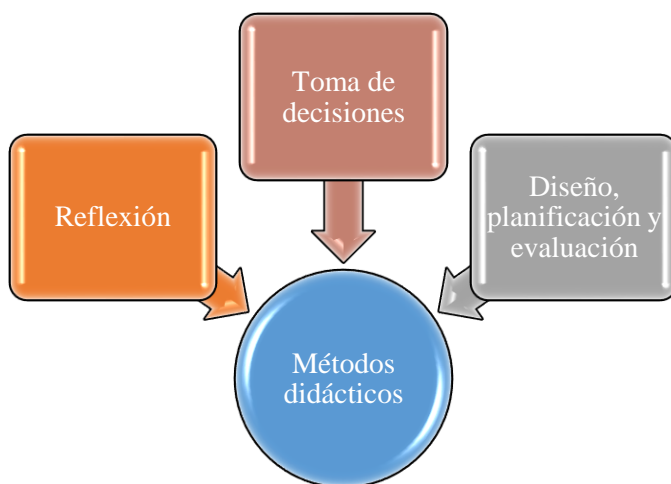
Fuente: elaboración propia con base a De Miguel (2005), López et al. (2016), Garcés et al. (2022), Sola et al. (2021), Martínez et al. (2022), Peralta y Guamán (2020).

A partir de los referentes anteriormente citados y la perspectiva planteada por Crowther et al. (2020), es posible afirmar que la humanidad está viviendo la era del aprendizaje activo. A esta narrativa, se le suman López et al. (2016) quienes afirman que los métodos o modelos didácticos son un arquetipo susceptible a la formación y creencias del profesorado sobre la enseñanza. A su vez, Adell y Castañeda (2012) afirman “para que haya un cambio disruptivo en las prácticas didácticas es necesario un cambio radical y repentino del contexto educativo, del marco conceptual didáctico y/o de los propios objetivos de la educación” (p. 23).

Ante cambios profundos en el ámbito educativo, subrayo el interés por la investigación sobre métodos didácticos, sus exigencias y autonomía para superar los obstáculos que desafían el quehacer pedagógico y esto conlleva diversas funciones que evolucionan a buenas prácticas y buenos resultados de aprendizaje (Belletich & Wilhelmi, 2023). La siguiente figura expone los requerimientos de los métodos didácticos.

Figura 3

Exigencias de los métodos didácticos



Fuente: elaboración propia con base a López et al. (2016).

A grandes rasgos, todas las acciones del profesorado se agrupan en el método didáctico que comprende la operatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para García-Valcárcel (2001), la visión de la enseñanza demanda de un sistema de relaciones que articula el sistema metodológico y la concepción de la enseñanza. A su vez, involucra

interdependencia, complementariedad y transformación permanente. La misma autora sugiere una serie de principios que se ilustran en la figura 4.

Figura 4

Sistema metodológico del profesorado y sus principios orientadores



Fuente: elaboración propia con base a García-Valcárcel (2001).

A estos principios se le atribuye la reflexión de Loeneto et al. (2022) sobre las complejidades y exigencias a la educación superior el reclamo de un profesional con una alta gama de competencias que concentra no solo cómo enseñar, a ello se le atribuyen múltiples elementos confederados a ciertas habilidades vinculadas a lo personal, comunicativo, reflexivo y crítico.

Por otro lado, el dinamismo que rige el mundo académico no admite el situarse en un punto de llegada. Por el contrario, la profesionalización de la docencia es un punto de partida que nos mueve a la gestión de aula como espacio vivo, integrada por uso de tecnología otorgándole funcionalidad atemporal. A todo esto, los principios orientadores docentes son una invitación a convertirse en un aprendiz profesional continuo para adaptarse a los rápidos cambios ante una comunidad cada vez más diversa.

- *Transferencia*: la enseñanza universitaria debe hacer eco en los estudiantes y construir un perfil que responda a las necesidades identificadas y que el traspaso del conocimiento resulte en innovación para el crecimiento social de una nación (Lubishtani, 2022).
- *Problematización de lo aprendido o aprender*: son múltiples los enfoques sobre enseñar; son muchas las preguntas aún sin respuesta y múltiples las

propuestas de competencias. Sin embargo, es complicado porque a enseñar se aprende enseñando en base a profundo conocimiento pedagógico (Zabalza, 2009).

- *Perspectiva*: enseñar en medio de la dinámica de cambios recurrentes enfrenta el humano diverso ante la tecnología que según Pratt y Collins (2001) envuelve transmisión, aprendizaje y desarrollo. Esta transformación continua requiere de visión por estar atado a creencias e intencionalidades que se reflejan en las acciones (Pratt, 2002).
- *Toma de decisiones*: la ruta a elegir desde “la universidad como cualquier otro espacio social se ha preñado de dinámicas y presiones contrapuestas” (Zabalza, 2009, p. 69). La manera de pensar, reaccionar e integrar los saberes individuales a los de otros grupos requiere la construcción de un marco de universalización de la acción (García-Valcárcel, 2001).
- *Complejidad*: el siglo XXI globalizado lleva a los profesionales docentes a adaptarse para comprender sus disciplinas desde diversos contextos, además de ser sensibles tanto a las necesidades como a las realidades de los estudiantes y la sociedad. A todo esto, se plantea la caracterización permeada por la diversidad debe responder la universidad (García-Valcárcel, 2001; Loeneto et al., 2022).
- *Autenticidad y realismo*: la universidad requiere de nuevos planteamientos adheridos a originalidad y creatividad, así como la formación en la práctica en el contexto de posibles trabajos (García-Valcárcel, 2001). Para ello, se requieren innovaciones en el abordaje de una enseñanza-aprendizaje auténtica que empuje a los estudiantes a generar propuestas creativas de acuerdo a la realidad.
- *Analógico*: suele ser empleando para el análisis de la comprensión sobre las vivencias y lo enseñado; es “un razonamiento imprescindible, es el proceso mental que tiene lugar cuando se usa la analogía. Ayuda a que el proceso de adquisición de nuevos conocimientos se desarrolle sobre la base de aquello que ya se ha aprendido” (González, 2005, p. 3).
- *Incertidumbre*: son múltiples los dilemas que confluyen ante las realidades humanas (Cheng, 2020) y estos no garantizan ninguna certidumbre del futuro y del conocimiento (Morín, 2001). Ante esta realidad, no existe una respuesta que responda todas las preguntas y mucho menos que apunte a una enseñanza

pertinente para todos los contextos. La multiplicidad de perspectiva de los elementos subyacentes en las formas en las que se construye el aprendizaje no admite anticipación para el futuro (Gálvez, 2021).

- *Integración del saber y hacer*: es el patrimonio intangible de la universidad que supera los elementos teórico-prácticos, abarca la pedagogía conceptualizada y contextualizada que orienta transformación profunda en base a su forma autónoma de producir conocimiento desde su cultura (Castillo-Cedeño & Ramírez-Abrahams, 2022).
- *Interculturalismo*: atiende en entramado de las diversas maneras de vivir, de ser, hacer y pensar. La invitación hacia las nuevas formas de aprendizaje amerita colaboración e innovación en función del respeto a las deferencias (Vallespir, 1999).

Desde los principios orientadores del profesorado, métodos didácticos, metodología pasivas y activas se hace necesario abrir un espacio para abordar la conceptualización y notoriedad de las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que López et al. (2016) sostienen que el acto mismo de la enseñanza formativa demanda reflexión sobre el sentido de la intervención y que las estrategias didácticas son las responsables de la concreción metodológica y posibilitan mejoras (Villafuerte, 2023).

2.1.4 Estrategias didácticas

El concepto de estrategia no tuvo sus orígenes en el ámbito académico sino en el campo de la milicia (Fernández, 2017). Está referida a la coordinación, dirección y acciones operativas de sus actividades y se encuentra constituida por una serie de procedimientos dirigidos al logro de un objetivo. Por su parte, Montes de Oca y Machado (2011) afirman que existen diversas denominaciones de estrategias utilizadas indistintamente; sin embargo, en el campo educativo están enfocadas a indicadores de aprendizajes, esto es, al uso de estrategias en las actividades pedagógicas es determinadas por la naturaleza y complejidad de la tarea (Gülsüm, Semra & Ceren, 2010).

A partir de estas afirmaciones, las estrategias didácticas son las acciones realizadas por el profesorado en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dichas estrategias se adaptan o ajustan de acuerdo a necesidades del aprendiz y las estructuras curriculares

(Bixio, 2011). En ese sentido, Díaz y Hernández (2002), sostienen que “la aplicación de la estrategia es controlada y no automática; requiere de una planificación previa y de un control de su ejecución; en suma, necesita de un proceso reflexivo profundo, metacognitivo” (p. 235).

Las estrategias son mediadoras de aprendizaje. En palabras de Huerta (2015), “es el proceso de construcción de una representación mental, el proceso de construcción de significados” (p. 37). Esos significados son los que de forma individual construyen el conocimiento. Se hace necesario explicar qué es el conocimiento, el cual se explica como un proceso que se construye de manera individual en el que intervienen múltiples variables y se origina del intento del ser humano por entender el mundo (Lara, 2011).

Son diversas las teorías relacionadas a la construcción de conocimiento. Para Vigotsky (1979), el conocimiento se construye por medio de interacciones sociales; para Vergnaud (1998), a través de la interacción con situaciones reales, mientras que para Ausubel (1982) se construye vinculando los aprendizajes previos con los nuevos. Estas afirmaciones sugieren que la interacción social, la relación con el exterior y a partir de saberes existentes se recrean procesos mentales que originan la construcción del conocimiento.

Es por ello que Weinstein y Mayer (1983) definen las estrategias de aprendizajes como comportamientos y pensamientos en los que un alumno se involucra, con la intención de influir en el proceso de codificación e integración de nuevos conocimientos. A su vez, las clasifican en estrategias de ensayo, de elaboración, de organización, monitoreo de la comprensión y afectivas. Kirby (1984) realiza una distinción entre microestrategias referidas a logros específicos de menor profundidad y las macroestrategias las cuales son más específicas porque poseen profundidad y transferencia de información. Por otro lado, Díaz (1999) clasifica las estrategias según distintos momentos de la enseñanza como: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales. Es decir, de forma macro cada una responde al antes, al durante y al después de una clase.

Es relevante destacar que no existen acuerdos establecidos para establecer rasgos comunes que describan las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, Beltrán (1998) indica que estas son intencionales y propositivas, conscientes, selectivas y autónomas. Son Barca (1999) y González-Torres y Tourón (1992), quienes agrupan las estrategias

atendiendo la naturaleza y función en: cognitivas, metacognitivas, estrategias de apoyo o de control de recursos para el aprendizaje.

Estrategias cognitivas

Antes de definir las estrategias cognitivas y metacognitivas es relevante conocer el concepto de cognición que refiere a las actividades de conocer, decir, agrupar, ordenar y utilizar el conocimiento (Gellatly, 1997). Es por ello, que las estrategias cognitivas son las que el estudiante maneja para recordar las informaciones necesarias, sirven de base para el logro de aprendizajes y se categorizan en estrategias de repetición, de elaboración y organización (González-Torres & Tourón, 1992).

- *Estrategias de repetición:* se refiere a procedimientos empleados para recordar; se utilizan para repetir y realizar transferencias de información de forma memorísticas. Por ello, se considera como una estrategia superficial (González-Torres & Tourón, 1992).
- *Estrategias de elaboración:* estas se sitúan en un nivel de mayor profundidad, su utilización genera el almacenamiento en la memoria a largo plazo, realizando conexiones memorísticas entre lo previo y lo nuevo generando aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).
- *Estrategias de organización y de apoyo:* son las generadoras de conexiones entre varias ideas, en momentos determinados permiten a los estudiantes realizar inferencias, conexiones, propician el aprendizaje efectivo y la metacognición (Barca, 1999).

Estrategias metacognitivas

La metacognición no es una novedad. Desde hace décadas se ha estudiado el concepto desde el campo de la psicopedagogía por el impacto e implicaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje. Es por ello que Flavell (1976) afirma que:

La metacognición se refiere al conocimiento de uno mismo concierne a los propios procesos y productos cognitivos o a cualquier otra cosa relacionada con ellos como, por ejemplo, las características de la

información u otros datos que sean relevantes para el aprendizaje (p. 232).

Desde esta mirada, las estrategias metacognitivas están direccionadas a la planificación, observación, regulación y procesos mentales vinculados a la autonomía de los aprendizajes; centrando en el estudiante la capacidad de entender y comprender su proceso; demanda reflexión y conciencia sobre la tarea, son las más complejas porque integran conciencia y control (Fernández, 2017). Cabe destacar que la cognición, metacognición y motivación necesitan estar presentes para garantizar el aprendizaje autorregulado del estudiantado y las estrategias deben de integrarse de manera interactiva e intencionada (Osses & Jaramillo, 2008).

Estrategias de apoyo o de control de recursos para el aprendizaje

Las estrategias de apoyo son aquellos recursos utilizados para el óptimo desarrollo de las tareas docente. Es decir, no están enfocadas directamente al aprendizaje sino a enriquecer el contexto del aprendiz, y están destinadas a la sensibilización y predisposición del estudiante, en tres ámbitos: motivación, actitudes y afecto (González-Torres & Tourón, 1992).

Si bien es cierto que el desarrollo adecuado de la docencia involucra la selección apropiada de las estrategias, cada una de ellas precisa ser evaluada para verificar logros de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, la evaluación de los aprendizajes es un tema controversial al ser abordado desde distintos puntos de vista en el que se construye y reconstruye conforme acontecen avances en el ámbito de la educación (Bennett, 2011).

Este proceso es empleado para evaluar la eficiencia de la enseñanza y el desempeño del profesorado (Byungjin & Joonmo, 2022). Sin embargo, Ravela et al. (2018) afirman que la evaluación es una forma de conocimiento, una actividad tanto esencial como natural presente en todos los sistemas humanos como una configuración heterogénea para la toma de decisiones.

Resulta claro que los criterios de evaluación son fundamentales en todo el proceso por la naturaleza propositiva al momento de enseñar fundamentados en los contenidos desarrollados. Es por ello que Salcedo (2011) plantea que los criterios

responden al contexto, saberes previos, métodos y modelos de enseñanza. Por su parte, Garfalo y L'Huillier (2015) señalan que los criterios de aprendizaje deben de estar establecidos de forma apropiada para demostrar la calidad de los que se aprende como proceso orientado a la mejora, reflexión, amplitud y profundidad de logros de aprendizaje; así como la eficacia y pertinencia.

Ahora bien, los criterios de evaluación están atados a los aspectos correspondientes a los métodos didácticos que, según López et al. (2016), es un arquetipo de referentes teóricos que clarifican el proceso de enseñanza aprendizaje y que involucra estudiantes y profesores. Aunque la pertinencia y selección del método se basa en decisiones profesionales, para la enseñanza formativa que requiere diseño, planificación, aplicación y evaluación. En ese orden, los criterios parten de las estrategias didácticas ya que estas son adaptativas a necesidades del aprendiz y a las estructuras curriculares. Por ende, tanto la selección como el uso y control de ejecución requiere de planificación (Bixio, 2005). No obstante, del tipo de evaluación parte la metodología empleada y de los múltiples requerimientos al momento de enseñar (Jiménez et al., 2020).

En resumidas cuentas, la evaluación para el aprendizaje requiere de un tiempo considerable que denote aspectos cualitativos, conjuga procedimientos de tipo singular, otras veces plural, que demanda retroalimentación como un elemento fundamental orientado a la reflexión de los aprendizajes (Canabal & Margalef, 2017). La retroalimentación es un proceso poderoso empleado para mejorar la calidad del trabajo realizado por los estudiantes y reorientar el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje, por lo que debe ser entendida desde una perspectiva multidimensional (Winstone et al., 2022).

La retroalimentación es la traducción literal del término anglosajón *feedback*, también conocido en el ámbito educativo como devoluciones enmarcadas en la evaluación formativa. La misma da cuenta de los resultados sobre asignaciones vinculadas al trabajo del alumnado según intentos dirigidos al logro de metas de aprendizajes; es diseñada sustentada en objetivos, es detallada, sumamente descriptiva y altamente específica (Ravela et al., 2018; Wiggins, 1998). Así mismo, la retroalimentación exige temporalidad, celeridad para que la entrega llegue al estudiante en tiempo oportuno y permita la construcción de conocimientos (Gibbs & Simpson, 2009).

Es por ello que Canabal y Margalef (2017) sostienen que la retroalimentación obedece a intencionalidades que involucran personas, procesos, resultados, tareas y contenidos. De hecho, sitúa la evaluación de los aprendizajes como un camino de doble vía el cual transitan los resultados de aprendizajes y la calidad de la docencia (García-Jiménez & Guzman-Simón, 2021). Es decir, la calidad de la enseñanza está matizada por fortalezas y debilidades individuales cimentadas en el conocimiento y experiencia de la instrucción del profesorado.

Sin embargo, otra perspectiva es quien ejerce la evaluación. Es por ello, que Ibarra y Rodríguez (2010) diferencian dos tipos: la autoevaluación desde una perspectiva individual y la heteroevaluación desde una perspectiva grupal o por una segunda persona. Los prefijos hetero y auto están determinados por quien realiza la evaluación. Del mismo modo, Toledo et al. (2021) conciben la autoevaluación y la evaluación por pares como herramientas sumamente útiles para gestionar el trabajo de equipo en el aula como una forma de crear mejores experiencias de aprendizaje. El uso de la autoevaluación y la evaluación por pares técnicamente son herramientas favorables para facilitar el aprendizaje y estimular los conocimientos, habilidades y destrezas.

Desde estas configuraciones, autores como Halpin y Kieffer (2015) y Horokhivska (2019) señalan que no existe un enfoque, forma y métodos únicos para comprender la esencia y desarrollar profesionales con competencias pedagógicas que demanda el mundo moderno y competitivo. De esa misma forma, la calidad apunta hacia la evaluación del desempeño del profesorado y de la enseñanza; es un tema discutido en numerosos escenarios de manera recurrente por el balance que ofrece en base a los medios, formas y cómo acontece el proceso de enseñanza aprendizaje de los futuros profesionales de la educación (Pounder et al., 2016).

2.2 Formación docente

En afirmaciones de Chehaybar y Kuri (2003), la formación docente es un proceso continuo, dinámico, sistemático, que incluye múltiples dimensiones de forma integral y en la cual intervienen factores conceptuales, metodológicos, cognitivos, históricos, sociales, culturales y psicológicos. Es decir, la formación docente es un medio que posibilita la construcción conocimientos y evoluciona hasta convertirse el patrimonio productivo de nación. Además, las tendencias actuales de transformación están dirigidas a responder a demandas futuras.

Los debates sobre el saber docente y el hacer para actuar de manera efectiva no cesan. El aprender a enseñar es una tarea compleja que requiere la adquisición de conocimientos especializados y métodos profesionales a través del estudio formal. En adición a esto, aprender demanda inventiva y se exige de la capacitación previa al trabajo y en el trabajo. Esta perspectiva concibe la enseñanza como algo más que técnico: enseñar es un proceso de toma de decisiones que reclama satisfacer las necesidades presentadas por los aprendices en contextos en permanentes cambios (Goodwin & Kosnik, 2013).

Es por ello que existe insatisfacción manifiesta en la formación del profesorado y esta ha ido en ascenso en América Latina y el Caribe, donde existen debilidades en la calidad de la formación de los docentes (Arancibia & Contreras, 2010). Es decir, los programas están enfocados al conocimiento general dejando de lado el desarrollo de competencias especializadas de las áreas específicas y la formación en la práctica es limitada, por lo que esta formación generalista es insuficiente (UNESCO, 2013).

La labor docente resulta esencial para la construcción de conocimientos, por ello, la práctica de enseñar y reflexión sobre el enseñar permite elevar capacidades cognitivas y fortalecimiento de las competencias, de allí la necesidad de “exploración-conceptualización-aplicación” (Zegarra & Velázquez, 2016). El conocimiento y la práctica han sido descritos como la pedagogía de la educación de maestros, durante ese periodo los docentes otorgan sentido al fuerte vínculo que existe entre la teoría y la práctica (Loughran, 2011). A partir de estos planteamientos emergen teorías de saberes docentes y cómo estos se reflejan en los aprendizajes de los estudiantes. En ese sentido, la formación docente requiere ser trabajada de manera conjunta desde la construcción de la identidad y profesionalización (Marcelo, 2010).

La formación docente demanda de especialización en un campo determinado del saber, amerita compromiso con la investigación, actualización del conocimiento, y requiere de profesionales empoderados de estrategias de intervención y dominio didáctico disciplinar profundo (García-Valcárcel, 2001).

De las ideas planteadas, se trazan varios escenarios para la formación de futuros docentes que apunten al rediseño de la enseñanza sostenida en el uso de nuevas metodologías vinculadas a la resolución de problemas en contextos desiguales. Es decir, se requiere de un nuevo docente empoderado, que desde su saber ofrezca alternativas de solución a problemas concretos en el ejercicio pleno de su rol.

2.2.1 Formación inicial docente

La formación inicial del docente está referida a la primera fase de su preparación profesional, donde adquieren y desarrollan las competencias necesarias para su desempeño en la gestión del aula. Luego, podrá trascender a la ejecución de actividades docentes-administrativas, que históricamente se han desarrollado en instituciones específicas, por profesionales preparados y con currículo secuenciado en función del programa formativo que se ejecuta (Marcelo & Vaillant, 2019; Vaillant & Marcelo, 2015).

Un planteamiento similar es realizado por Caena (2014), quien sostiene que la formación inicial docente es la primera etapa en el camino de un profesor; la define como crucial porque establece cimientos y proporciona herramientas básicas para hacer que el aprendizaje sea significativo para la futura práctica. Explica la necesidad de crear conciencia sobre la complejidad de la enseñanza y la considera como un acontecimiento vivo, donde cada docente debe imprimirle sentido a cada una de sus clases, y donde experimente la realidad, se pueda discutir, reflexionar y compartir ideas sobre las experiencias.

En cuanto al profesorado, se reconoce la alta influencia en la construcción de aprendizajes en los estudiantes y en el perfeccionamiento educativo. Por tal razón se requiere de docentes con alto nivel de eficiencia y que los regímenes de la educación de los países muestren capacidad, atrayendo los candidatos con cualidades superiores para que sean los docentes sean aquellos con los mejores perfiles (Vaillant & Manso, 2012).

Es por ello que urgen mejores estrategias para la formación docentes que aseguren el logro de las competencias que utilizarán los docentes en su trayectoria profesional.

En ese sentido Ford y Meyer (2015), sostienen que es necesario que se generen nuevos cambios en la formación inicial a nivel de los aprendizajes. Estos afectarán significativamente la enseñanza y como resultado los contenidos trabajados impulsarán nuevas experiencias de aprendizaje y un mejor proceso de enseñanza. Desde planteamientos de Levine (2006), la calidad de mañana no será mejor que la calidad de la fuerza docente, por lo que hace un llamado a la búsqueda de mejoras en la formación inicial docente como una tarea presente que sea garante de cambios para la educación del futuro.

Similarmente, múltiples naciones han reunido a sus profesionales y académicos para llegar puntos de acuerdo en las formas y métodos de formar el relevo de la formación docente, asumiendo que los perfiles deben de cambiar de acuerdo a las nuevas tendencias pedagógicas contextuales y universales (Cochran-Smith, Ell, Grudnoff, Haigh, Hill & Ludlow, 2016).

En ese sentido, la formación inicial en todas las áreas amerita un análisis profundo en base a las necesidades reales, ofreciendo una formación universitaria que propicie la concepción de ciudadanos del mundo. Sin embargo, se debe aprender a desarrollar competencias desde escenarios concretos que proporcionen las herramientas necesarias para esta transición a todos los niveles humanos, tal como lo destaca el Informe Final Proyecto Tuning América Latina (2007, pp. 40-41), citado por González y González (2008)

(...) flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos (...) (p. 194).

Por la demanda social de profesionales con capacidad de adaptación, muchos investigadores comenzaron a enfatizar que la enseñanza sobre la enseñanza requiere enfoques pedagógicos específicos que son fundamentalmente diferentes a los utilizados tradicionalmente durante décadas (Korthagen, 2006).

Sin embargo, la manera tradicional en que se han desarrollado los programas de formación inicial requiere ajustes de acuerdo a las realidades sociales. Es por ello que Benade (2017) afirma que estos cambios desafían a los docentes a convertirse en profesionales reflexivos porque los roles han cambiado drásticamente. Desde esta mirada, la formación docente se enfrenta a nuevos enfoques, referencias, conocimientos y prácticas innovadoras. El informe presentado por el Banco Mundial (2018), muestra un panorama general de la educación y sostiene que existen múltiples puntos en las agendas de los países en el ámbito educativo que requieren “diseñar la capacitación docente de manera tal que apunte a la enseñanza individualizada y se repita con sesiones orientativas, de seguimiento (...)” (p. 22).

Del mismo modo, Vaillant y Manso (2012), explican que se precisa formar docentes, colocarlos en la trayectoria de las artes y las ciencias, estrechar lazos entre la teoría y la práctica, hacer reformas en la situación laboral de los centros educativos, revisar la práctica formativa con esquemas externos e incluir la investigación en la acción desde la formación.

2.2.2 Modelos de formación docente

Las reformas educativas que se impulsan en los escenarios académicos suponen cambios en la forma en que se aprende y se enseña. Es por ello que la formación docente no está exenta. Según Marcelo (1989), “la formación del profesorado como disciplina posee una estructura conceptual, que, aunque interdependiente de la teoría de la enseñanza y el currículo, presenta caracteres específicos que la distingue de otras disciplinas del arco didáctico” (p. 28).

En ese sentido, señala que la formación del profesorado incurre en varios niveles:

- la fase pre-entrenamiento: vinculada a la formación previa del futuro docente,
- la fase pre-servicio: es cuando el aspirante está inmerso en los estudios de orden general, pedagógico y especializado propio del quehacer pedagógico.
- la fase de iniciación en el aprender a enseñar: situada en los primeros años de la vida docente aprendiendo en la práctica, y por último

- la fase en servicio: permeada por la formación continua, práctica y cultura institucional.

Los modelos, enfoques y fases no son un consolidado exclusivo. Estas son configuraciones construidas históricamente en la práctica de la enseñanza y la formación de profesorado. Davini (1995) identifica cuatro modelos: el modelo artesanal visto como transferencia de conocimiento de generación en generación, el modelo academicista el cual se sitúa en el vasto conocimiento de la disciplina dejando de lado los aspectos relacionados a la pedagogía, el modelo tecnicista eficientista ubicado en el plano de la técnica y la eficiencia cimentado en el conductismo y, finalmente, el modelo hermenéutico-reflexivo que asume la enseñanza como una actividad que exige rigor y ética por la diversidad de conflictos que se manifiestan en la cotidianidad de los grupos humanos.

Blackmore et al. (2004) citados por Aramburuzabala, Hernandez-Castilla y Ángel-Uribe (2013), indican que los modelos de formación a nivel universitario están orientados en base a cuatro perspectivas:

- formación centrada en el profesor: considerada como una de las prácticas más antiguas de la catedra universitaria, meramente individualista.
- formación centrada en el alumno: busca identificar la forma de prender de los estudiantes y busca analizar el sistema de las relaciones.
- formación centrada en la institución: trata de relacionar las necesidades individuales e institucionales para conjugarlas.
- formación centrada en el sector: destinada a dar respuesta a demandas específicas de extractos sociales.

El modelo de formación del profesorado recae directamente en innovaciones referidas a la enseñanza de la educación superior desde tres puntos complejos: planificación, enseñanza e investigación (García-Valcárcel, 2001). Cabe resaltar que los planteamientos de la formación y los modelos en los que esta se desarrolla son de naturaleza compleja y está influenciada de forma drástica por la enseñanza superior, haciendo énfasis en la calidad de esta.

2.2.3 Formación docente en la República Dominicana

La República Dominicana, igual que otros países cuentan con un marco legal que regula la formación del docente. La Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana N°. 66-97 (1997), establece la obligatoriedad por parte del Estado de garantizar la formación a nivel superior de los docentes.

En su inciso 126, plantea que corresponde al Estado Dominicano, el fomento y garantía de formar docentes a nivel superior para integrarse al proceso educativo en todos sus niveles y modalidades. En el inciso 127, se muestra que en la formación de los docentes se desarrollará capacidad técnica y de los conocimientos en el campo educativo, la conciencia ética en todas sus extensiones.

Atendiendo requerimientos de nación en el año 2015 la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (Ministerio de Educación Superior Ciencias y Tecnología, 2015) declaran las competencias que ha de evidenciar el egresado de las instituciones de educación superior. Las mismas, se agrupan en dimensiones: desarrollo personal y profesional, sociocultural, conocimiento del educando, saber pedagógico, curricular, y de gestión escolar.

Tabla 2

Conformación de la formación inicial docente de la República Dominicana

Dimensión	Descripción
Dimensión de desarrollo personal y profesional	Referida a las competencias que todo profesor debe tener en relación al compromiso ético y profesional que implica su profesión.
Dimensión sociocultural	Relacionada con las competencias que debe tener el docente vinculado con su rol en la sociedad.
Dimensión del conocimiento del sujeto educando	Competencias que tiene que tener el profesor en relación al conocimiento del

	desarrollo físico, biológico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes.
Dimensión pedagógica	Distintas competencias que debe tener el docente en lo relativo a la comprensión y desarrollo de los diferentes factores involucrados en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
Dimensión curricular	Corresponde a las competencias relacionadas al conocimiento y aplicación de los contenidos del currículo nacional de acuerdo al ciclo, nivel educativo y modalidad donde ejercerá la docencia.
Dimensión de gestión escolar	Competencias de los docentes en su proceso de apoyo a la gestión escolar, tanto a nivel personal como a nivel de sus estudiantes.

Fuente: MESCyT (2015).

De acuerdo con la estructura dimensionada de la formación docente, la normativa 09'2015 plantean los diseños de los diversos planes de estudios en el marco de la formación inicial docente y se aprueba la estandarización de la formación. A su vez, se establece que los programas han de contar con tres grandes componentes: general, psicopedagógico y disciplinar. En ese sentido, se replantea la formación docente y enfatizan la necesidad insertar estos elementos para el logro de cambios en la formación en todas las áreas. Adicionalmente, se establecen los perfiles estandarizados de ingreso y de egresos por carrera.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), refieren a los acuerdos del Pacto Educativo que establece pruebas de ingreso que permiten discriminar para hacer una selección de aspirantes idóneos que muestren altos niveles de rendimiento y disposición de servicio en la docencia. Cabe precisar que el Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) posee gran relevancia porque implica la debida articulación y establecimiento de canales de comunicación entre los distintos organismos de la sociedad civil y

el estado dominicano en materia educativa. De esta forma, aunar esfuerzos públicos y privados con un objetivo compartido: la calidad de la educación.

2.2.4 La formación docente de Educación Física

La formación de profesores de Educación Física se encuentra en evolución continua y demanda un profesional en capacidad de realizar el ejercicio de la docencia de forma holística con una profunda perspectiva de generar cambios (Martínez et al., 2019). Del mismo modo, incluye peculiaridades que se están analizando desde varias perspectivas con la intención de obtener mejoras concretas.

Won, Liu y Bukko (2019) sostienen que, durante el proceso formativo, cada estudiante debe expresar su punto de vista sobre temas de investigación, analizar la integración del saber hacer y de la naturaleza prospectiva en su formación. A la vez, contemplan la división en dos etapas la primera está orientada al componente teórico de la educación, mientras que la segunda enfatiza la actividad práctica de futuros profesores. Es por esto, que la preparación de profesores de educación física requiere innovación en base al conocimiento orientada a la acción de la ejecución apropiada de los contenidos. Por tanto, son múltiples los aspectos a considerar sobre la enseñanza y la uniformidad curricular y metodológica debe imperar para el desarrollo de habilidades que exige la profesionalización docente (Youn et al., 2018; Ayers & Housner, 2008; Chróiní & Coulter, 2012).

Otro elemento para tener en cuenta es el vínculo entre estilos de vida y salud dentro de los ejes formativos como medios para el desarrollo progresivo del cuerpo humano. Es en este punto, donde el profesor integra sus conocimientos, procedimientos y actitudes para desarrollar y estimular el manejo del cuerpo como herramienta que posibilita aprender (Martínez et al., 2019).

En ese sentido, investigaciones anteriores indican que el componente práctico de la educación física está siendo restringido otorgando mayor tiempo a las asignaciones escritas o actividades teóricas (Quennerstedt 2019; Svennberg, 2017; Tolgfors, 2018), lo que conduce a los estudiantes a convertirse en formuladores de conocimiento dejando de lado los componentes prácticos. El proceso de enseñanza aprendizaje debe asumirse como una contribución oportuna que propicie la convergencia entre la teoría y práctica en base

a distribución apropiada ambos componentes debidamente interrelacionados (Brown, 2013).

Otra configuración en la formación de docentes de la Educación Física es el desarrollo de contenidos centrados en actividades deportivas y el ejercicio físico. Dichos criterios productivos se manifiestan como panorama dominante que deben sustituirse por una pedagogía crítica basada en procedimientos pedagógicos funcionales e innovadores (Kirk, 2008). A partir de una construcción holística en la República Dominicana, el plan de estudio de Educación Física en la educación superior está distribuido de acuerdo con la normativa que los sustenta desde diversos referentes históricos humanistas, psicopedagógicos y disciplinar que abarca tanto conocimientos los conocimientos como las prácticas y el abordaje metodológico (MESCyT, 2015).

Tabla 3

Dimensiones por áreas académicas

Formación por dimensiones	Asignaturas	Créditos	Porcentaje
1. General	10	27	15%
2. Psicopedagógica	21	60	32%
3. Especializada o disciplinar	40	99	53%
Totales	71	186	100%

Fuente: normativa 09/2015 para la formación docente de calidad en la República Dominicana.

2.3 Educación Física en perspectiva

Según afirmaciones de Ventura (2014), la Educación Física es un proceso interdisciplinario que fomenta el desarrollo físico, mejora la salud y las capacidades cognitivas de los seres humanos, y logra mantener el debido equilibrio entre las cualidades y facultades. Es por ello, que la educación física juega un papel importante en todas las etapas del desarrollo humano y está vinculada al área de la pedagogía. En ese sentido, la Educación Física gira entorno a sus propios ejes temáticos, como son: la

educación sicomotriz, la educación corporal y del movimiento, la educación recreativa y la educación deportiva, higiene y salud.

Cerezo (2004) sostiene que la enseñanza desde una visión abarcadora exige gran conocimiento al docente que la imparte, tal es el caso de los aspectos técnicos, pedagógicos, curriculares y es su responsabilidad desarrollarlos sin importar el contexto. Dicho de otra manera, el proceso de enseñar en la educación física involucra armonía entre lo conceptual, procedimental y actitudinal, implica múltiples demostraciones que implican lo pedagógico y el modelaje deportivo. Se trata, pues, de un tema que mueve a preocupación a gran parte de la comunidad educativa mundial porque ocasionalmente se imparte de manera fragmentada y reclama la integración de ambos elementos para garantizar aprendizajes auténticos alineados de forma apropiada (Stolz & Thorburn, 2019; Borgen et al., 2020).

Otro punto a considerar es el rol docente ante el desarrollo de las competencias fundamentales a través de la Educación Física referidas a la ética y ciudadanía, competencias comunicativas, de pensamiento lógico, resolución de problemas, científicas, ambientales y de la salud, y de desarrollo personal y espiritual (Ventura, 2014). Visto de esta forma, la Educación Física posee un lugar dentro de las estructuras curriculares de los sistemas educativos (Contreras, et al., 2010) y, por el nivel de competencias requeridos a estos docentes, surgen tensiones que implican el aprender, desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas debidamente integradas (Comisión Europea, 2013).

Desde la mirada de las competencias docentes, Gómez, Del Valle y De la Vega (2018) sostienen que delimitar un marco de competencias especializada implica grandes giros que cambian la perspectiva y se amparan en nuevas políticas educativas. Por consiguiente, se demanda cambios en la comprensión del quehacer, transición a un enfoque conceptual más abarcador que ponga de relieve la didáctica especializada de la disciplina y que posibilite a los docentes la capacidad de autorregular el aprendizaje, transmitir sus conocimientos y reflexionar sobre su práctica pedagógica.

En resumidas cuentas, la especialización de la Educación Física no es una novedad; por ello, es trascendente realizar un recorrido por los hitos que ha marcado en el transcurso del tiempo desde una mirada amplia y profunda.

2.3.1 Antecedentes y contextos de Educación Física

Preámbulo necesario

Al explorar la concepción de la Educación Física desde diversos escenarios, se enfatiza siempre en los centros educativos como lugar privilegiado para promoverla (Brusseau & Hannon, 2015). Por su lado, Bailey et al., (2009) y Beni et al. (2017), sostienen que la Educación Física está asociada al desarrollo tanto psicológico como emocional, apuntando al crecimiento de cuatro dimensiones del ser humano: físico, social, afectivo y cognitivo. Por lo tanto, es interdisciplinar y transversal a las demás áreas, es la única relacionada con el cuidado de la salud presente y futura.

Lamentablemente, la Educación Física ha sido relegada por décadas de la agenda educativa de los países, al no concedérsele la importancia de su valor transversal. UNESCO (2015) ha señalado que la Educación Física está disminuyendo no solo en la República Dominicana, sino en todas las regiones del mundo debido a la poca inversión pública que en ella se realiza. Es por ello, que el presente apartado hace un recorrido a través de diversos escenarios de la Educación Física, el cual sitúa y aclara tanto su aplicabilidad como sus beneficios.

La Educación Física supone una intervención pedagógica que busca, desde su pluralidad, estimular todas las áreas de la personalidad del sujeto sin perder el referente de la persona como unidad funcional que actúa como un todo (Fraile, 2004). La actividad física es una característica inherente al ser humano.

Los primeros vestigios de una actividad que puede aceptarse como precursora de la educación física se remontan a la Prehistoria donde la vida del hombre estaba determinada por un constante esfuerzo para proveerse de los medios necesarios de subsistencia, que le hacían concentrar todos sus esfuerzos en la caza y en la pesca, así como también en la necesidad de tener que defenderse o atacar en un momento dado (...) (Sainz, 1992, p. 32).

La historia de la Educación Física muestra que se promovió por razones sociopolíticas: para estimular la construcción de una nación o aumentar la productividad económica, fuerza militar o culto al cuerpo. Es decir, el ser humano desde ese

planteamiento estaba fragmentado y no se visualizaba el individuo como un ser integral desde la perspectiva holística.

En palabras de Sainz (1992), la Educación Física ha estado presente desde la antigüedad y existe evidencia de su presencia memorable en sociedades milenarias como China, India y Egipto, y ha dejado su huella en la Edad Media, Renacimiento, Edad Moderna y en la actualidad. Un ejemplo de ello es la cultura griega quienes asumieron el uso adecuado de la fuerza y el cuidado de lo físico como componente educativo que parte del desarrollo integral general, particular y que toma en cuenta tanto aspectos deportivos como componentes lúdicos. Por tanto, se puede afirmar que fueron idealistas del cuidado del cuerpo (Ramírez, 1993).

Al explorar la relevancia contemporánea de la Educación Física a nivel internacional, se evidencia que su propósito está caracterizado por las exigencias sociales de un país determinado de acuerdo con su historia, problemas sociales y oportunidades de cambio según sus políticas de estado. De acuerdo con SHAPE América (2014), el cuerpo de mayor representatividad en la Educación Física en los Estados Unidos, el objetivo general de esta es desarrollar seres humanos físicamente educadas con los conocimientos necesarios para preservar y disfruara de una vida físicamente saludable.

Por otro lado, en Argentina la Educación Física se caracteriza por el espíritu científico, la pedagogía fisiológica, higiénica y racional. El sistema educativo argentino se estableció de acuerdo con tres principios: diferenciación, cuestionamiento e integración (Scharagrodsky & Varea, 2016). Por su parte, en Suiza el objetivo de la Educación Física es servir a funciones clasificadas relativas a la exploración y descubrimiento del cuerpo, y se orienta a la presentación de ejercicios y entrenamiento deportivo. Sin embargo, en Nueva Zelanda está orientada a la salud personal y desarrollo físico, conceptos de movimiento y habilidades motrices (Pühse et al., 2005).

En Alemania se concibe la Educación Física en una doble misión: educar para el deporte y la actividad física, y se promueve la formación de la personalidad (Deutscher 2009, citado por McEvoy et al, 2015). Para Australia, esta es un elemento clave para el desarrollo personal y la conservación de la salud (Scharagrodsky &Varea, 2016).

Otra perspectiva es la asumida en Hong Kong. El Curriculum Development Council (CDC, 2000), decidió que la Educación Física debe convertirse en un área de aprendizaje clave en la educación escolar. Los objetivos planteados son desarrollar conocimientos de los estudiantes y habilidades motrices a través de la actividad física, y alentarles a tener estilos de vida saludables y un comportamiento moral deseable. La reforma trata de transformar la Educación Física desde el enfoque orientado a las habilidades disciplinarias a uno de desarrollo de las habilidades motoras.

En la República Dominicana, la Educación Física está concebida desde cuatro grandes ejes o competencias a nivel de contenidos curriculares. De acuerdo con el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2015), “a) Expresión motriz y comunicación corporal, b) Dominio motriz, c) Sociomotricidad, d) Aptitud física y deportiva”. (p. 186). El alcance de los elementos expresados es una construcción del perfil docente que demanda el país tomando en cuenta que las implicaciones de cuerpo trascienden lo pedagógico. Desde la concepción esencial, el documento que establece la naturaleza de las áreas curriculares en su versión preliminar plantea:

La Educación Física encuentra en la Ciencias de la Educación el marco teórico, científico e ideológico que la sustenta y que le permite estudiar sus estructuras y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella se producen. Como disciplina pedagógica es entendida como la que se ocupa de la educación del cuerpo y en tal sentido cuenta con saberes que le son propios y que la identifican como tal (MINERD, 2019, p. 91).

Esta concepción, establece una relación ordenada de la concepción de la educación física y como su carácter transversal nutre otras áreas. Además, destaca el papel fundamental que posee en el desarrollo de las competencias fundamentales y específicas para la consecución del desarrollo personal del alumnado.

2.3.2 Relevancia de la Educación Física

Estudios de los beneficios cognitivos, desarrollo de habilidades, desempeño asociado a la construcción de significados a través de las experiencias que contribuyan con un cuerpo sano (Beni, Fletcher & Ni Chróinín, 2017). Clásicos escritores como

Platón, Aristóteles y Rousseau escribieron su visión en el sentido del desarrollo de la mente y la necesidad de ser equilibrada por el cuerpo. Otros autores argumentan a favor de los efectos de transferencia de la Educación Física en otras áreas del saber (Bailey et al., 2009).

Así mismo, Ozoliņš y Stolz (2013) afirman que las experiencias humanas no se perciben en un intelecto incorpóreo; somos un ser-en-el-mundo. Es decir, estamos compuestos por mente y cuerpo. Por ello, al divorciar la mente del cuerpo, se ignoran experiencias que brindan la comprensión del humano como ser corporal. Dichos beneficios trascienden el cuerpo, la mente y tocan las emociones. De igual manera, otorga la posibilidad de una vida placentera a través de actividades que integran el movimiento (Hogan et al., 2015). De este modo en el estudio realizado por Bolaños y Woodburn, (2009) definen el movimiento como:

el medio por el cual se aprende y mejora la capacidad de rendir en todos los ámbitos de desarrollo de su personalidad, es decir en lo físico, en lo socioafectivo y en lo cognitivo. Esto implica que la educación física juega un papel fundamental en el desarrollo del individuo en esos aspectos esenciales de su personalidad (p. 21).

Desde esta mirada, el movimiento humano es un proceso no concluyente; mientras vivimos estamos en movimiento. Es por ello que MacAllister (2013) indica que las personas con Educación Física deberían definirse como aquellas que han aprendido a organizar sus vidas. También plantea que las actividades físicas de las cuales libremente participan hacen una contribución a sus vidas a largo plazo, a su vez involucra al profesorado.

Por su parte, McEvoy et al. (2017) afirman que las instituciones formadoras del futuro docente son una plataforma alternativa de experiencias compartidas desde la conceptualización hasta la práctica. Por ende, posee implicaciones pedagógicas y sociales que promueven el desarrollo de habilidades en el marco de la Educación Física. En ese sentido, López (2011) argumenta que:

La Educación Física se ocupa de forma preponderante de la condición física, que es el estudio del estado o situación motriz, su evolución y su educación en el sentido de mejorar de forma intencional la condición física de los individuos (...) (p. 19).

Desde esta mirada, la Educación Física es profunda y posee múltiples factores que la hacen trascendente. La Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física (1992) propone:

Se necesita un cambio radical de la Educación Física en todos los órdenes, desde su fundamentación conceptual y acción pedagógica, hasta los aspectos de formación profesional y proyecciones políticas, que supere su actual parcialidad y aislamiento. La Educación Física como estructura educativa fundamental debe establecer relaciones y promover acciones con las instituciones, movimientos y personas que participen de los procesos culturales, científicos y sociales de nuestro continente (p. 3).

De la misma forma, existe estudio realizado por Ramírez et al. (2004) que sugieren que la Educación Física va más allá de las fronteras médicas y físicas, y mejora las funciones cognitivas y produce sensación de bienestar. Su práctica se traduciría en un rendimiento académico importante, quedando transparentado que la Educación Física se complementa con las demás asignaturas.

Así mismo, Green (2014) sugiere que la Educación Física es o puede ser un vehículo crucial para mejorar el compromiso de los jóvenes con la recreación física en su tiempo libre y, a lo largo del transcurso de la vida. Para enfrentar desafíos actuales y futuros es necesario asumir la profesionalización integral del docente de manera transversal y atendiendo todas las dimensiones y áreas. De hecho, la Educación Física no puede estar de lado, si preparamos a los estudiantes para la vida, es esencial enseñarles a cuidarla, preservarla y prolongarla (MINERD, 2013).

Del mismo modo, Van der Mars (2018) afirma que la Educación Física es en cierta forma un área separada. Subraya, que ocasionalmente la percepción del profesorado es baja y se requieren cambios a nivel de la formación por que esta suele ser frágil. Además, agrega que dichos planteamientos suponen dificultades que desafían el desempeño docente y que solo pueden ser superados desde las competencias profesionales, capacidad de interpretar la realidad y la disposición de aprendizajes permanente.

2.3.3 Barreras que enfrenta el profesorado en el área de Educación Física

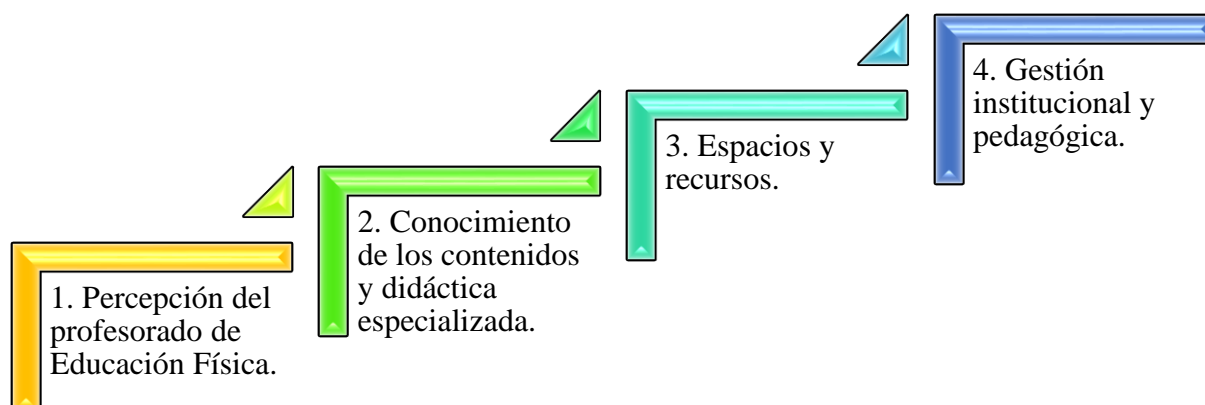
A menudo el quehacer docente de la educación física puede ser limitado por una serie de obstáculos que no permiten el desarrollo adecuado de la docencia. De hecho, los docentes se enfrentan a barreras ante el desempeño adecuado de sus funciones que según sostiene Arribas et al. (2016) en estudio realizado sobre los Retos de la Educación Física del Siglo XXI:

(...) conlleva la duda de si realmente la universidad va a permitir avanzar en la dirección adecuada, ya que existen en muchas ocasiones obstáculos y hábitos inadecuados a nivel de organización y funcionamiento. Nos estamos refiriendo a situaciones como, por ejemplo: (a) la escasa importancia y tiempo dedicado por el profesorado universitario a mejora la calidad de la docencia frente al impacto que tiene la investigación sobre la promoción profesional; (b) la fuerte tendencia de la universidad hacía al inmovilismo didáctico y la reproducción del aprendizaje bancario (dictado de apuntes-diapositivas y examen final) sin avanzar hacia metodologías inductivas (...) (p. 185).

A sus radicales señalamientos se le suman Morgan y Hansen (2008) quienes afirman que existen barreras vinculadas a la confianza sobre la percepción profesional y conocimiento en base al: *saber hacer, saber ser, saber estar*. Desde las configuraciones de las competencias docentes, las instalaciones especializadas, recursos educativos y factores asociados a nivel de la gestión institucional y pedagógica son evidentes las barreras que retan a los docentes de la educación física.

Figura 5

Barreras que enfrenta el profesorado de Educación Física



Fuente: elaboración propia con base a Arribas et al. (2016); Morgan y Hansen (2008).

Barrera 1. Percepción del profesorado de Educación Física

Para mejor comprensión de la enseñanza en el área de la Educación Física es necesario prestar atención a opiniones y percepciones del profesorado sobre los desafíos y barreras que enfrentan (Tsangaridou, 2017). De igual manera, es pertinente analizar la visión ideológica predominante en la Educación Física como una práctica deportiva, ocasionalmente competitiva construidas sobre sus experiencias (Harvey & O'Donovan, 2013).

Barrera 2. Conocimiento de los contenidos y didáctica especializada

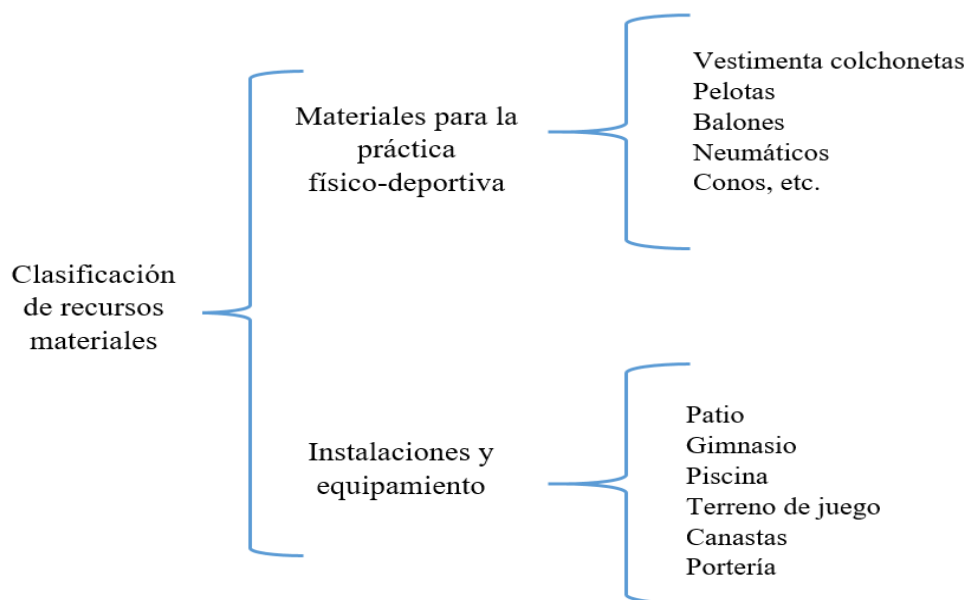
El conocimiento limitado del profesorado, en materia de contenidos y didácticas, se convierte en una barrera que afecta los resultados de aprendizaje del estudiantado. Por consiguiente, se debe garantizar que todo el profesorado cuente con las competencias que permitan enseñar a otros: conocimiento de los contenidos, didáctica especializada en la materia, así como conocimiento general y proposicional que les facilite ejercer su función desde una perspectiva que apunte al desempeño eficiente (Backman & Larsson, 2016; Molina et al., 2017).

Barrera 3. Espacios y recursos

La Educación Física presenta vulnerabilidad y se expresa en términos de reducción de recursos y tiempo de enseñanza (Casey & Larsson, 2018). Dicha afirmación supone una barrera que limita la enseñanza por las intervenciones pedagógicas funcionales que permiten integrar cuerpo-mente-espacio físico en la enseñanza práctica (Andersson & Risberg, 2019; Pink 2011; Fors, Bäckström & Pink, 2013). Por ello, surge la necesidad de impulsar cambios reales en la enseñanza al incluir nuevos recursos y materiales, así como nuevos estilos y estrategias de enseñanza (Pere, Devís & Peiró, 2008). En consecuencia, surge la siguiente taxonomía:

Figura 6

Clasificación de recursos materiales en la Educación Física



Fuente: Pere, Devís y Peiró (2008).

De esta taxonomía se presentan recursos materiales para la práctica físico-deportiva que son utilizados por el componente práctico propio de la Educación Física. Cabe resaltar, que estos recursos no funcionan de manera aislada, sino que se relacionan entre sí ya que todos resultan imprescindibles en la enseñanza de la Educación Física. Sin embargo, cuando las instituciones no cuentan con recursos e instalaciones deportivas requeridas y gestión adecuada surgen barreras que limitan el proceso de enseñanza y desarrollo de habilidades.

Barrera 4. Gestión institucional y pedagógica

Un punto de relevancia es la gestión pedagógica e institucional. Históricamente la Educación Física ha sido un área marginada en los sistemas educativos pues no se le atribuye la importancia como a las demás áreas académicas. Situada lejos del foco de atención de la gestión institucional y seguimiento pedagógico, permite al profesorado ciertas libertades que salen de lo curricular causando dificultades en la práctica apropiada de la docencia (Rink, 2013).

2.3.4 Planteamientos para el cambio de la Educación Física

Avances acelerados en un mundo cada vez más informado, sitúa la formación de profesores de todas las áreas, incluida la Educación Física, en procesos de cuestionamientos desde la óptica pedagógica y nuevas posturas del rol. Por consiguiente, posee implicaciones que ameritan proporcionar un concepto general para enmarcar, analizar y mejorar la socialización profesional específica (Lawson, 2019; Richards, Pennintong & Sinelnikov, 2019).

Es necesario dirigir esfuerzos hacia un modelo de socialización docente que considere: ingreso a las escuelas, orientación de roles docentes y longevidad en la enseñanza. Dicha socialización abarca dinámicas de reclutamiento-atracción-selección, preparación y certificación como maestro principiante y orientaciones de roles. También, trayectorias en la profesión incluidas las decisiones de dejar la enseñanza y buscar otra ocupación.

Por su parte Lawson (2019) plantea una agenda de investigación y desarrollo que enfatiza la trascendencia de los académicos de la educación física y a la vez invita a especialistas pediátricos de kinesiología, salud pública, psicología, educación y trabajo social. Explica el valor disciplinar e interdisciplinar de la Educación Física y establece proposiciones teóricas basadas en referentes de investigaciones anteriores. Además, presenta una estructura coherente que orienta el trabajo de equipo e iniciativas colectivas para que no se realicen esfuerzos difusos. Con ese fin, presenta dieciocho proposiciones teóricas:

Propuesta 1. Analizar los resultados del sistema de Educación Física ya que cada sistema está diseñado para obtener resultados específicos (Bryk, Gomez, Grunow & LeMahieu, 2015).

Propuesta 2. Mapear los sistemas de Educación Física (Lawson, 2018), evaluando sus resultados y eficacia.

Propuesta 3. Cada parte de un sistema influye y es influenciado por uno o más de los otros (Senge, 1990). Se necesitan mapas de sistemas integrales con conexiones causales y correlacionales comprobables entre las partes constituyentes.

Propuesta 4. La teoría y la investigación deben ser socializadas de cara a los programas de formación de profesores y futuros perfiles ocupacionales.

Propuesta 5. El sistema de educación física debe ofrecer oportunidades equitativas, respaldadas por investigaciones para el aprendizaje y proporcionar al profesorado condiciones de trabajo adecuadas.

Propuesta 6. La promoción de un modelo de programa de Educación Física en particular, basado en "suposiciones únicas para todos" que acompañan a la escuela de edad industrial, no brinda oportunidades equitativas para diversos estudiantes ni genera resultados deseables (Lawson, 2018).

Propuesta 7. La actividad física agradable, lúdica y que mejora la salud, facilita el aprendizaje y el desarrollo de los niños (Alexander, Frohlich, & Fusco, 2018).

Propuesta 8. Una de las mejores maneras de comprender cualquier fenómeno es tratando de cambiarlo, es decir, mejorarlo en su contexto natural (Lewin, 1951).

Propuesta 9. Las intervenciones complejas dirigidas a problemas sociales interrelacionados, como la inactividad física, el tiempo excesivo de pantalla, la nutrición poco saludable y la obesidad requieren diseños experimentales de desarrollo que produzcan pequeñas ganancias, para lograr grandes cambios (Weick, 1984).

Propuesta 10. Amenazas y disminuciones documentadas en la salud y el bienestar de los jóvenes (Kirk, 2019). Exponen las limitaciones de los modelos de programas contemporáneos, presagian las necesidades de nuevas competencias docentes, ofrecen oportunidades para expandirse y aprender de programas adaptados de actividad física, y

son una señal de amenazas para el bienestar de los maestros de educación física, rendimiento y retención (Richards, Gaudreault & Woods, 2018).

Propuesta 11. La provisión de oportunidades equitativas y de alta calidad para la actividad física, el deporte y la danza, que disfrutan y mejoran la salud y el bienestar. Debe estar alineada con iniciativas estructuradas para abordar las desigualdades sociales, económicas, relacionadas con la salud y la educación. Particularmente, iniciativas estructuradas que aborden la pobreza, la exclusión y el aislamiento social (Kosma, Buchanan & Hondzinski, 2015).

Propuesta 12. El rechazo o incapacidad de los docentes y formadores de docentes para participar en la planificación de mejoras orientadas a los sistemas y las iniciativas de rediseño audaz ponen en peligro sus monopolios ocupacionales y políticas de apoyo en escuelas, instituciones de educación superior y gobiernos.

Propuesta 13. Los contextos nacionales, regionales, estatales/provinciales y locales son consecuencia de los programas de formación de los profesores de Educación Física, políticas públicas y configuraciones generales del sistema.

Propuesta 14. Desarrollar políticas locales en apoyo a la Educación Física de calidad y programas complementarios para lograr atraer, apoyar y retener maestros de alta calidad, y proporcionar oportunidades de aprendizaje y participación equitativa, atractiva, significativa y agradable (Bryk, Gómez, Grunow & LeMahieu, 2015).

Propuesta 15. Contar con un enfoque en el diseño, mantenimiento y mejora de sistemas alternativos de Educación Física que ofrezca oportunidades para el desarrollo de estrategias de intervención basadas en evidencia y dirigidas a uno o varios niveles del sistema (Carey & Crammon, 2015).

Propuesta 16. Las asociaciones innovadoras entre Educación Física, kinesiología, salud pública y otras profesiones son prometedoras como catalizadores potentes para la mejora y el rediseño de los sistemas (Lawson, 2019).

Propuesta 17. Impulsar sistemas de prevención y reducción de daños puestos a prueba en salud pública (Allen-Scott, Hatfield & McIntyre, 2014).

Propuesta 18. Las asociaciones profesionales nacionales tienen intereses creados en la salud y el bienestar pediátrico, y su influencia en las políticas y prácticas crecerá si forman coaliciones estructuradas para copatrocinar iniciativas nacionales de

investigación y desarrollo (Lawson, 2019). Desde esta perspectiva se enmarcan cuatro grupos.

Tabla 4

Perspectiva de la Educación Física

Educación	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados del sistema - Eficacia limitada - Mapas causales y correlacionales - Resultados deseables - Cambio del fenómeno de la Educación Física - Nuevas competencias docentes e integración de la Educación Física adaptada. - Monopolios ocupacionales - Programas de formación - Estrategias de intervención basado en evidencias
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación y socialización - Coaliciones profesionales de investigación y desarrollo
Actividad física y salud	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad física agradable y lúdica
Políticas públicas	<ul style="list-style-type: none"> - Equidad de oportunidades - Intervención de la Educación Física antes problemas sociales - Políticas de apoyo local - Asociación entre la Educación Física y salud pública

Fuente: elaboración propia con base a Lawson (2019).

Basada en las perspectivas planteadas, generar cambios en la formación del profesorado para la Educación Física es una necesidad por la naturaleza fragmentada o aislada que tradicionalmente implica la oferta formativa (Thorburn, Gray & O'Connor, 2019). Por ello, es necesario priorizar la participación significativa en la planificación,

enseñanza y evaluación de las experiencias del profesorado de Educación Física y articular las experiencias y resultados de aprendizaje (Fletcher, Ní Chróinín, Price, & Francis, 2018). Por lo tanto, se debe abordar el tema desde la perspectiva de los saberes vinculados a las competencias de los formadores.

Sobre esa base, surge la necesidad de investigar para encontrar conexiones en los diferentes campos que apunten a la construcción del desarrollo de habilidades de enseñanza en Educación Física. Además, puede proporcionar al profesorado herramientas para intervenir adecuadamente en contextos sociales diversos, dinámicos y cambiantes (Nabaskues-Lasheras, Usabiaga, Lozano-Sufrategui, Drew & Standal, 2019).

En ese ámbito, se han realizado numerosos estudios, con la intención de identificar las competencias que debe poseer el profesorado (Blasco et al., 2011; Del Valle et al., 2015; Hernández & Velázquez 2010; Díaz, 2009). Sin embargo, las voces del alumnado no son suficientes para recabar información sobre este hecho. Por lo tanto, se necesita información de las experiencias de enseñanza de los formadores, ya que representan una oportunidad para realizar un análisis profundo sobre la formación de profesores de Educación Física (González-Calvo et al., 2020; Moreno et al., 2013; Richards et al., 2018; Valverde et al., 2018).

Otro campo para tomar en cuenta es el de salud, considerado como objeto de conocimiento en la Educación Física por los vínculos de la actividad física a favor de hábitos de vida saludable. Algunos países han cambiado el nombre de la asignatura de Educación Física a Educación Física y Salud (Suecia y Australia). El cambio de nombre señala que la asignatura es más que deportes y que la salud se ha enfatizado en el plan de estudios.

Sin embargo, existe escasez de literatura que examine las implicaciones pedagógicas y didácticas de los diferentes enfoques de la Educación Física en el sector salud (Mong & Standal, 2019). Por consiguiente, las demandas sociales relacionadas a la actividad física y la salud aumentan las exigencias del desarrollo de las competencias específicas en los futuros docentes, representando un desafío en el panorama mundial (Herrera & Almonacid, 2019).

Al verificar la perspectiva de las políticas públicas, existe un largo camino que trasciende la docencia y recae directamente sobre los gobernantes de turno e intereses estratégicos de los países, debido a los beneficios legítimos que representa la educación

física para los estudiantes relativo al aprendizaje físico, cognitivo, social y afectivo (Almonacid, 2019; Mong & Standal, 2019).

De hecho, la educación física impacta los resultados de aprendizajes según análisis y revisiones se pueden resumir en logros académicos (competencia a nivel de comprensión y aplicación conceptual de los contenidos), desarrollo progresivo de las habilidades sociales (interpersonal, comunicativo, pensamiento crítico y reaccionarse con otro), mayor colaboración (responsabilidad con mestas y asignaciones para el aprendizaje en base a tareas) y definitivamente equilibrio en la salud a nivel físico y psicológico (hábitos de vida saludable, mejora la autoestima, promueve la motivación y disciplina) . Es decir, el diseño de nuevas políticas públicas son garantes de una vida sustentable, activa y socialmente justa (Casey & Goodyear, 2015; Philpot et al., 2020).

Otro punto que genera inquietud es determinar los logros de aprendizajes en función de procesos de evaluación. Al considerar la evaluación de los aprendizajes desde la didáctica especializada, se indica que esta debe ser abarcadora e integral para el optimizar el logro de los aprendizajes (Tolgfors, 2018).

*Sencillamente claro,
como el rastro del beso en las solteras antiguas
o el día en los tejados.*

Pedro Mir, Hay un país en el mundo.

CAPÍTULO III. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El siguiente apartado describe el esquema del estudio desde la perspectiva de Romero y Ordóñez (2018) quienes afirman que el diseño de la investigación es la planificación de la forma en que se desarrolla el estudio, así como procedimientos para la toma de decisiones. A su vez, da cuenta de la ejecución de las fases de la investigación realizadas que implicó el desarrollo del método cuantitativo con estudiantes y el cualitativo con el profesorado, empleándose el diseño mixto puro.

El capítulo parte de las configuraciones del estudio, el tipo y enfoque de la investigación, el contexto, la población y la muestra. Se explican las técnicas e instrumentos utilizados para recoger los datos en ambas fases, así como la estructura operativa para el procesamiento y análisis riguroso de los datos desde las dos perspectivas que orientan el estudio.

3.1 Diseño de la investigación

Se trató de una investigación descriptiva pues la intención del estudio fue analizar el proceso de formación inicial de profesores de Educación Física desde el perfil del desempeño del profesorado que intervienen en el proceso de formación, así como la percepción de los estudiantes. Según Hernández et. al (2006), “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p.103). En ese sentido, los instrumentos aplicados a estudiantes y profesores arrojaron información útil para realizar contraste de los datos desde dos ángulos del fenómeno estudiado.

El diseño de la investigación se corresponde al no experimental de tipo descriptivo ya que en estas investigaciones “(...) no se manipulan las variables, pero si se miden, se describen y se relacionan” (Romero & Ordóñez, 2018, p. 19). A su vez, la investigación es transversal. Según Delgado (2014) este tipo de estudios “analizan el fenómeno en un punto de corte temporal. Indagan sobre el fenómeno en ese momento concreto (...)” (p. 55) y, por tanto, se recoge información en un contexto definido y en un período específico de tiempo (Bisquerra et. al, 2019). Partiendo de la fuente de recolección de datos, la presente se corresponde a una investigación de datos primarios pues los mismos se obtuvieron de primera mano (Romero & Ordoñez, 2018), a través de cuestionarios y entrevistas.

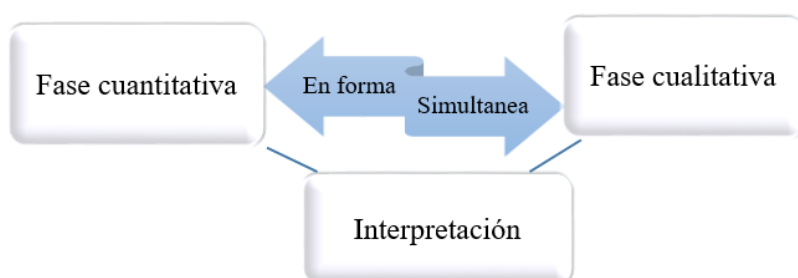
En igual forma, se destaca que la investigación educativa ofrece una clasificación diversa de los tipos de diseños de la investigación. Este estudio parte de la propuesta de Bisquerra et al. (2019) y Hernández, et al. (2018) quienes plantean la necesidad de realizar la investigación educativa desde diferentes perspectivas o tradiciones. Es por ello, que Fardella et al. (2022) puntualiza el valor estructural del diseño en la investigación educativa como vía instrumentada para generar nuevos conocimientos direccionados al cambio. En ese sentido, esta investigación se enmarcó en el método mixto porque buscó analizar la formación inicial docente de la educación física atendiendo al perfil y competencias del profesorado universitario desde la tradición cuantitativa y cualitativa. Esto permitió una visión holística desde la mirada de estudiantes y el profesorado universitario.

Cabe precisar que los métodos mixtos de investigación son concebidos como una práctica posible y robusta que permite la acomodación de atributos desde las dos tradiciones. Además, son potenciadores de investigación en el ámbito de las ciencias sociales porque permite abordar los mismos fenómenos desde dos vertientes que se complementan (Sarramona, 2022).

El enfoque metodológico del estudio parte de la naturaleza del tema y aborda aspectos de orden cuantitativo y cualitativo. Por lo tanto, el enfoque de la investigación es mixto tipo concurrente debido a que lo cuantitativo y cualitativo se realizó en paralelo y por separado (Bertomeu & Ramírez, 2017).

Figura 7

Diseño enfoque mixto concurrente

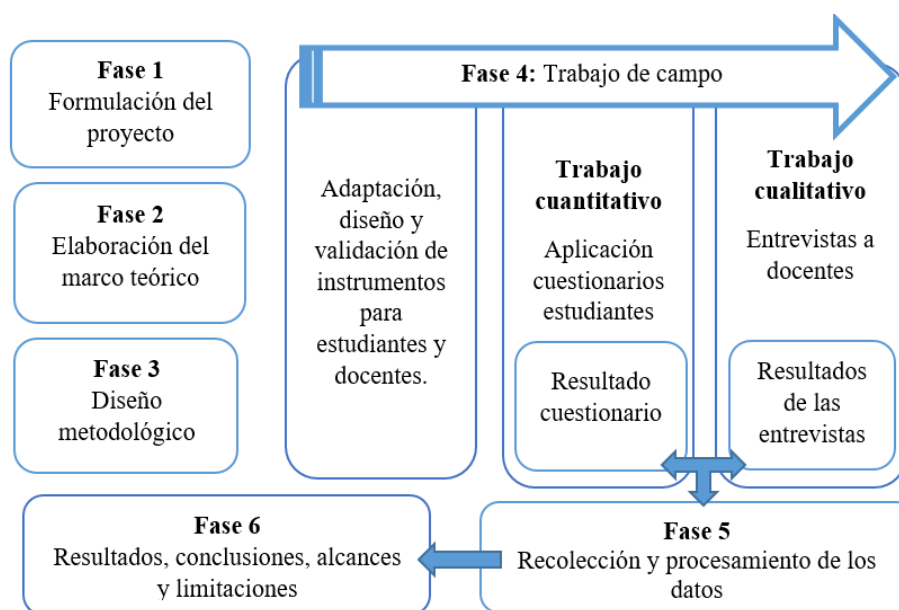


Fuente: elaboración propia con base a Hernández et. al. (2018).

Se trabajó la percepción del estudiantado sobre el desempeño desde la perspectiva cuantitativa y el desempeño del profesorado desde la perspectiva cualitativa. Se asume este enfoque con el objetivo de hacer mexclar de las dos metodologías y en base a sus fortalezas obtener una comprensión del fenomeno estudiado desde una mirada más amplia y contrastar resultados (Guerrero-Castañeda, Prado & Ojeda-Vargas, 2016). A partir del diseño pleado se exponen las fases ejecutadas durante la realización de la investigación.

Figura 8

Fases de desarrollo de la investigación



Fuente: elaboración propia con base a Bisquerra et. al (2019).

Fase 1. Formulación del proyecto. Se eligió el tema de investigación, se formuló el proyecto denominado Desempeño Docente en la Formación Inicial de Maestros de Educación Física por ser un tema relevante y por la demanda de docentes en el área. Por tanto, representa una oportunidad para las reformas educativas en la formación docente que impulsa la República Dominicana, es práctico y aporta al conocimiento. Posteriormente, se definió el problema, las preguntas de investigación y se construyeron los objetivos. Finalmente, se diseñó la matriz de coherencia para la operacionalización de las variables y la definición de los mecanismos de medición. Una vez trabajados los puntos planteados se avanzó a la siguiente etapa.

Fase 2. Elaboración del marco teórico. En esta fase se realizó la revisión de la literatura sobre el tema de estudio con la intención de mantener el diálogo sostenido de diversos autores que realizaron investigaciones previas relativas al tema. Inicialmente, se recopilaron fuentes primarias, libros, documentos institucionales, tesis doctorales, documentos oficiales, artículos de revistas (JCR, SCOPUS). Partiendo de estas fuentes, se inició la construcción del marco teórico el cual continúa en progreso según las informaciones emergentes del estudio.

Fase 3. Diseño metodológico. En la tercera fase se definió el método de investigación que obedece a la metodología mixta que aborda dos fases a nivel cuantitativo y a nivel

cualitativo. En esta se identificó la población objeto de estudio y se seleccionó la muestra atendiendo criterios de idoneidad, accesibilidad y representatividad (Romero & Ordóñez, 2018). Posteriormente, se completó la matriz de coherencia con las dimensiones, técnicas, instrumentos, sujetos y la manera de analizar los datos.

Fase 4. Trabajo de campo. Requirió de planificación minuciosa atendiendo la metodología de la investigación y los objetivos. Se validó el instrumento cuantitativo por juicio de expertos y se realizó el análisis de concordancia de Kendall, luego, se procedió a la aplicación de la prueba piloto para extraer el Alfa de Cronbach. En cuanto, a la metodología cualitativa se seleccionaron los informantes claves y se diseñó el guion de entrevista, así como el protocolo de acceso al campo. El mismo fue sometido a juicio de expertos para determinar la validez de contenido, coherencia y claridad. Para la fiabilidad, se realizó el coeficiente de validez total (CVC) (Hernández-Nieto, 2002) y se utilizó el software estadístico SPSS versión 26. Una vez se integraron los ajustes de lugar se realizaron las entrevistas.

Fase 5. Recolección y procesamiento de los datos. Las informaciones de la fase cuantitativa fueron obtenidas a través de cuestionarios aplicados a estudiantes, fueron procesadas en el software de estadística descriptiva SPSS versión 26. Los datos de la fase cualitativa fueron recogidos a través de la entrevista y para ello se realizaron grabaciones. Posteriormente, se definió de manera emergente el sistema de categorías con los fragmentos conceptuales (unidad de análisis), se diseñaron los códigos, registros de campo, revisión de datos erróneos o faltantes. Luego, se realizaron las transcripciones en un procesador de texto MS Word. Finalmente, se realizó el análisis y procesamiento de los datos con el software ATLAS.ti 9.

Fase 6. Resultados, conclusiones alcances y limitaciones. En la fase final se realizó la discusión por objetivos en base a los hallazgos y posicionamientos de los diversos autores citados en la revisión de la literatura. Derivado de los puntos presentados, se plantearon las conclusiones, recomendaciones, alcance y limitaciones de la investigación.

3.1 Población y muestra

El universo objeto de estudio está constituido por 834 estudiantes de la carrera de Educación Física en República Dominicana. A continuación, se describen las muestras cuantitativas y cualitativas utilizadas, así como los criterios de inclusión de cada una.

3.1.1 Muestra cuantitativa

Se trabajó con una muestra representativa de 264 estudiantes, pertenecientes a cuatro (4) campus universitarios de carácter público de una institución de educación superior de la República Dominicana, durante el tercer cuatrimestre del 2019 (2019-3).

Para la selección de la muestra de estudiantes se utilizaron los siguientes criterios:

- Ser estudiante a tiempo completo
- Estar inscrito en el cuatrimestre 2019-3
- Pertenecer a la carrera de Educación Física en uno de los cuatro recintos seleccionados

El procedimiento para la selección de la muestra de estudiantes contó con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%, con una probabilidad de error de 0,5 %. La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$n = \frac{k^2 N pq}{e^2 (N - 1) + k^2 pq}$$

Fuente: Romero y Ordóñez (2018).

Donde:

N = 834 Tamaño de la población

k = 95% Valor de la distribución normal asociada a nivel de confianza, (certeza)

e = 5% Error muestral (por ejemplo, $\pm 3\%$).

p = 0.5% Proporción de elementos que cumplen la característica (0, 5 si se desconoce).

q = 0.5% Proporción de elementos que no cumplen las características.

A partir de la formula anterior, se obtuvo el valor de la muestra representativa de la población objeto de estudio donde n= 264 estudiantes, para la fase con metodología cuantitativa. Para realizar la selección por campus se partió del muestro aleatorio

estratificado de afijación proporcional en el cual “se tiene en consideración la proporción de individuos de cada estrato en la población” (Bisquerra, 2014, p. 146). El tipo de muestreo se corresponde al probabilístico estratificado en el cual se divide la muestra por estratos, se selecciona la muestra por cada uno de ellos (Hernández et. al., 2014). Para la selección de los segmentos de cada campus universitario se procedió mediante el siguiente procedimiento:

Tabla 5

Estratificación muestral

Campus universitarios	Estudiantes, población fh = 0.3265	Muestra estratificada nh
Campus 1	392	124
Campus 2	262	83
Campus 3	162	51
Campus 4	18	6
Totales	N = 834	n = 264

Fuente: elaboración propia en base a Bisquerra et al. (2019) y Hernández et al. (2018).

Fórmula empleada $fh = \frac{n}{N}$

Nh = 392 estudiantes

Fh = 0.3165, es el resultado de dividir la muestra (n) en la población (N)

nh = Es el resultado redondeado de $392 \times 0.3165 = 124$

3.1.2 Muestra cualitativa

Para esta fase se empleó el muestreo no probabilístico intencional u opinático el cual permitió escoger los informantes de forma deliberada a partir de grupos representativos que cumplen con experiencia en un tema determinado (Bisquerra et al., 2019). El estudio quedó constituido por una muestra 7 mujeres y 9 hombres para un total de 16 profesores de cuatro campus universitarios de carácter público representados en las tres regiones que conforman la República Dominicana. Para ello, se tomando en cuenta el género, edad, años en servicio, titulación, modalidad de contrato. Dedes esta perspectiva, quedaron definidos por la autora

los criterios de inclusión que según Izcara (2014), Núñez y Perdomo (2016) son garantes de calidad y rigor metodológico. Adicionalmente, se tomo en cuenta las áreas académicas que conforman el plan de estudios formación inicial docente de educación física: Formación general, psicopedagógica y disciplinar.

Tabla 6

Características de la muestra del profesorado

4 Campus Universitarios.	Género	Edad	Estado civil	Años en servicio	Ciudad de origen	Grado académico	Área Académica
Informante	F	44	Soltera	22	Santiago	Maestría	Lengua Española
Informante	M	49	Casado	22	Puerto Plata	Maestría	Lengua Española
Informante	F	26	Soltera	5	Santo Domingo	Maestría	Psicología
Informante	M	46	Unión Libre	20	Santo Domingo	Licenciatura	Educación Física
Informante	M	54	Soltero	13	Santo Domingo	Maestría	Ciencias Sociales
Informante	M	55	Casado	15	San Cristóbal	Maestría	Educación Física
Informante	M	42	Casado	5	Santiago	Maestría	Educación Física
Informante	M	55	Casado	22	Puerto Plata	Maestría	Educación Física
Informante	M	34	Casado	15	Santiago	Maestría	Educación Física
Informante	F	39	Casada	19	La Vega	Maestría	Lengua Española
Informante	F	48	Divorciada	22	Sánchez Ramírez	Maestría	Educación Física

Informante	F	45	Soltera	25	Santiago	Maestría	Lengua Española
Informante	M	52	Soltero	24	San Juna	Maestría	Educación Física
Informante	M	40	Casado	12	San Juan	Maestría	Educación Física
Informante	M	32	Soltero	5	San Pedro	Doctorado	C. Cultura Física
Informante	F	45	Casada	8	San Pedro	Maestría	Pedagogía

Fuente: elaboración propia.

Cabe precisar que para garantizar representatividad de la muestra fueron seleccionados 6 profesores del campus de Santo Domingo, 6 de Santiago, 2 de San Juan y 2 de San Pedro de Macorís. Se trabajó con esta muestra debido a que investigaciones anteriores han demostrado que en investigaciones similares empleando la entrevista la cantidad oscila entre 15 ± 10 (Kvales, 2011). Este número se corresponde a una combinación del tiempo y los recursos disponibles para la investigación. Por su parte, Ballestín y Fàbrigues (2018) afirman que el muestreo cualitativo no busca la representación estadística, más bien procura la adaptación de criterios teóricos y el debido establecimiento de los perfiles, el volumen de la muestra es flexible, y el proceso requiere un trabajo secuencial y de continua revisión. Adicionalmente, es necesario tomar en cuenta algunos criterios prácticos como la accesibilidad y la disposición de participar.

3.1.3 Matriz de coherencia

La matriz de coherencia o consistencia está diseñada con el objetivo de presentar un panorámica general y cohesionado del proyecto de investigación que enmarca tanto el diseño como la operatividad de los elementos constitutivos que contribuyen a dar respuesta al problema abocado. Es por ello, que se parte de los objetivos, estos se plantean tanto las variables como las dimensiones conceptuales, las técnicas, instrumentos y finalmente los sujetos.

Tabla 7

Matriz de consistencia

Objetivo General: Analizar la formación inicial docente de la educación física atendiendo al perfil y competencias del profesorado que interviene en la formación.					
Objetivos Específicos	Variables	Dimensiones conceptuales	Técnicas	Instrumentos	Sujetos
1. Identificar las competencias profesionales de los docentes que intervienen en la formación inicial de los estudiantes de Educación Física.	Competencias profesionales	Conocimiento de: contenido, enseñanza, la didáctica del contenido, gestión de aula ... Liderazgo/relacionarse, cumplimiento de las obligaciones, apoyo emocional.	Encuesta Entrevista	Cuestionario estructurado con preguntas cerradas Guion de entrevistas	Estudiantes universitarios Profesorado universitario
2- Verificar las estrategias didácticas que utilizan los docentes que intervienen en la formación inicial de profesores de Educación Física.	Estrategias didácticas	Macroestrategias y microestrategias. Estrategias de repetición, elaboración, organización, regulación de la	Encuesta	Cuestionario estructurado con preguntas cerradas	Estudiantes universitarios

		comprensión y efectivas Estrategias de apoyo, de procesamiento, de personalización y metacognitivas.	Entrevista		Profesorado universitario
		Estrategias cognitivas, metacognitivas y de apoyo o de control de los recursos.			
3- Identifica las barreras a las que se enfrenta el profesorado en la formación inicial de profesores de Educación Física.	Barreras que enfrenta el profesorado.	Entre las barreras se destacan: confianza, interés y conocimiento docente, dominio de los contenidos, recursos y factores de gestión institucional.	Entrevistas	Guion de entrevistas	Profesorado universitario
4- Analizar la percepción del profesorado sobre su rol y	Percepción de estudiantes	Percepción sobre el desempeño de las	Entrevistas	Guion de entrevistas	Profesorado universitario

retroalimentación de los
estudiantes concerniente al
desarrollo de la docencia.

competencias docentes,
uso estrategias para
promover el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Fases de metodología cuantitativa

La metodología cuantitativa busca conclusiones en la recolección de datos tomados directamente de la realidad y posteriormente generalizarlos. El análisis de los datos se utiliza para responder las preguntas de investigación o simplemente probar hipótesis establecidas con anterioridad. Está fundamentada en la medición numérica y el uso de estadística para establecer patrones de comportamiento de una población generalizado a partir de un subgrupo (Romero & Ordóñez, 2018; Hernández et. al, 2018). Desde esta mirada, se abordan a continuación tanto las técnicas como los instrumentos correspondientes a esta fase.

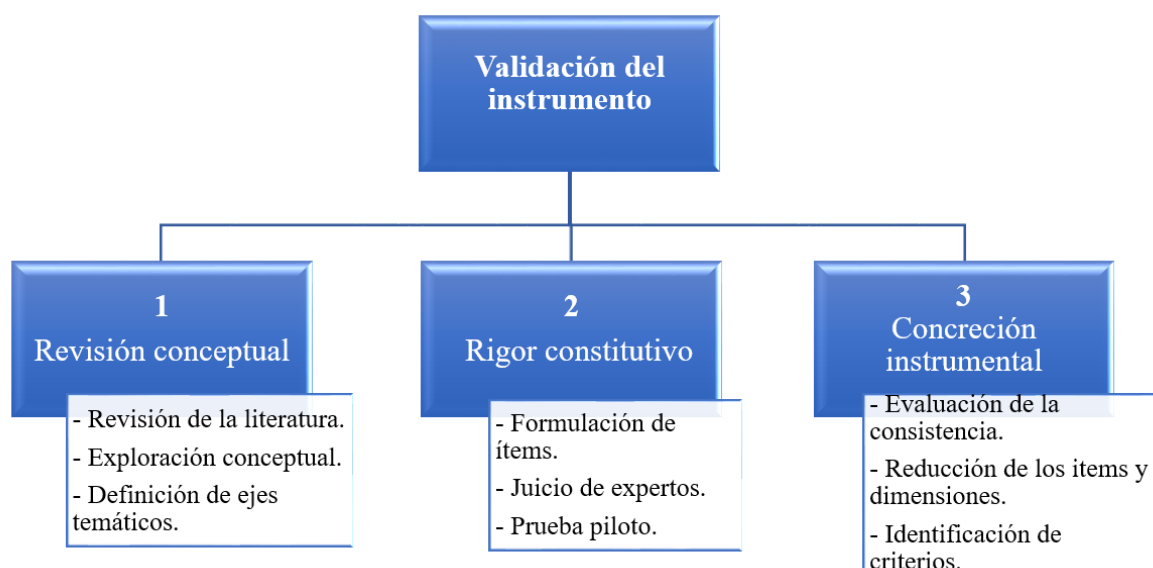
3.2 Técnica e instrumento cuantitativo

Para esta investigación se diseñó un instrumento cuantitativo *ad hoc* con base a las propuestas de Muñoz et al. (2002) y Casero (2008). El inventario fue diseñado para ser aplicado a estudiantes de la carrera de educación física y recabar información sobre el desempeño del profesorado. El instrumento presenta un apartado introductorio que indica el objetivo general del estudio, previsiones éticas y garantía de confidencialidad.

En el primer punto se solicita informaciones generales sobre datos sociodemográficos relativas a: sexo, edad, estado civil, año en que inició la carrera, cuatrimestre que cursa, ciudad, la asignatura que valora, si es estudiante a tiempo completo o a tiempo parcial. A su vez, incorpora preguntas cerradas con un rango de respuesta del 1 al 5 en la escala de Likert, tal como se presenta a continuación: 1= Nunca, 2= Pocas veces, 3= A veces, 4= La mayoría de las veces y 5= Siempre. Para la validación del instrumento se transitó por las siguientes etapas.

Figura 9

Validez y confiabilidad del instrumento



Fuente: elaboración propia con base a Supo (2013).

Revisión conceptual

Para la etapa de revisión conceptual del instrumento se realizó una investigación y análisis documental para identificar estudios anteriores realizados sobre el tema. Desde este análisis la investigación se desarrollo sobre las bases de trabajos previos. Para ello, se construyó una matriz de dimensiones con el objetivo de revisar cómo han sido medidas las variables (competencias profesionales, estrategias didácticas, barreras que enfrenta el profesorado, percepciones de estudiantes) en estudios anteriores y lograr una panorámica amplia, profunda y exhaustiva (Hernández et. al, 2006). La revisión de la literatura arrojó los resultados siguientes:

Tabla 8

Dimensiones teóricas

Desempeño del profesorado universitario en general	
Autores	Dimensiones teóricas
1. Martínez (2008)	- Infraestructura - Currículo - Conocimiento/entretrejado de la materia

	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología - Materiales - Actitud del profesor - Evaluación - Laboratorios - Alumno y satisfacción
2. Jofré y Gairín (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias técnicas - Competencias Metodológicas - Competencias Sociales - Competencias Personales
3. Luka et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación docente - Desarrollo docente - Desempeño docente
4. López y Cámara (2010a)	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño del currículo - Guías didácticas para el curso - Metodología de la enseñanza, - Actividades prácticas - Didácticas. - Recursos - Planificación docente - Sistemas de evaluación - Cumplimiento.
5. Danielson (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación y preparación - Ambiente de aula - Instrucción - Responsabilidades profesionales
6. González y López (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias - Información universitaria - Rol de la universidad - Alumnos - Sistemas de orientación y tutorías - Metodología - Satisfacción de los estudiantes

7. Muñoz et al. (2002)

- Cumplimiento de las obligaciones
- Programa
- Metodología
- Materiales
- Actitud del profesorado
- Evaluación

8. Casero (2008)

- Cumplimientos de las obligaciones
- Programa
- Conocimiento/interrelación con la materia
- Metodología
- Materiales
- Actitud
- Evaluación
- Practicas

Investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación Física

9. Hernández y Velázquez (2010)

- Conocimiento del contenido de enseñanza
- Conocimiento didáctico del contenido
- Gestión/organización de la clase
- Capacidad de liderazgo/relacionarse

10. Lavega (2008)

- Saber: competencia técnica
- Saber hacer: competencia metodológica
- Saber estar: competencia participativa
- Saber ser: competencia personal

11. Carreiro da Costa (2006)

- Presentar un profundo conocimiento científico y pedagógico.
- Poseer un vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza.
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela

-
- Analiza continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo.
 - Presenta una actitud científica hacia la actividad profesional.
 - Actúa de acuerdo a principios éticos y morales
-

Fuente: elaboración propia.

Rigor constitutivo

Tras analizar investigaciones acerca del desempeño del profesorado a nivel general y del área de educación física se propusieron 8 dimensiones teóricas y se adaptaron 65 ítems. Cabe precisar, que las variables fueron el punto de partida para concretizar las dimensiones teóricas propuestas: cumplimiento de las obligaciones (4), syllabus de contenido (11), conocimiento/interrelación con la materia (5), metodología (23), materiales y recursos (8), evaluación (8), y las prácticas (6). Una vez trazado el prototipo preliminar se procedió a establecer el rigor constitutivo por medio de juicio de expertos y prueba piloto.

3.2.1 Juicio de expertos

El juicio de experto es una prueba de calidad realizada a un instrumento para determinar que los ítems sean relevantes, representativos y viables con relación al constructo y así obtener la validez de contenido (Delgado, 2015; Ding & Hershbergr, 2009). Varios autores como Escobar-Pérez y Martínez (2008), Hora (2009) afirman que la opinión de profesionales expertos debe desarrollarse con rigor metodológico. Para ello, es necesario definir los criterios de selección de los jueces, explicar las dimensiones, sus indicadores, especificar el objetivo de la prueba y plantilla utilizada.

Los expertos fueron seleccionados tomando en cuenta: sus conocimientos, publicaciones, formación, experiencia en formación docente, disponibilidad y motivación. El proceso quedó conformado con 10 jueces quienes constituyen una estimación confiable (Hyrkäs et al., 2003).

Tabla 9

Descripción y pericia de los expertos

Expertos consultados	Universidad y área de formación
Experto 1	Labora en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en Chile. Se desempeña como coordinadora académica y es Doctora en Perspectivas Actuales de la Ciencia de la Actividad Física y el Deporte.
Experto 2	Labora en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana. Se desempeña como maestra investigadora y es Doctora en Educación.
Experto 3	Labora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) como maestra y en la Organización de Estados Iberoamericanos OEI como especialista educativa en República Dominicana y es Doctora en Educación.
Experto 4	Labora en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), profesor de alta calificación (PAC), se desempeña como docente investigador en la República Dominicana y es de origen colombiano. Doctorando en Actividad Física y Salud.
Experto 5	Labora en la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) en la República Dominicana y en Nova Southeastern University en los Estados Unidos. Se desempeña como maestro investigador en ambas universidades y es Doctor en Educación.
Experto 6	Labora en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. Se desempeña como coordinador del área académica de investigación. Doctorado en Actividad Física y Salud.
Experto 7	Labora en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Se desempeña como investigadora y consultora internacional, es Doctora en Educación.
Experto 8	Labora en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana, docente de alta calificación (PAC) de origen colombiano con maestrías en actividad física y gestión deportiva.
Experto 9	Labora en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), República Dominicana, docente de alta calificación (PAC) de origen cubano y es Doctor en Ciencias de la Cultura Física.

Experto 10 Labora en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) en la República Dominicana, se desempeña como maestro y es Doctor en Arqueología.

Fuente: elaboración propia.

En el período 30 de julio hasta agosto 2019 los jueces fueron contactados vía correo electrónico en el cual se les solicitaba la colaboración a participar en la validación. En este se especificaba los datos de la investigadora el contexto, alcance de la investigación y tiempo estimado para recibir la evaluación. Adicionalmente, se adjuntó un documento con la descripción del proyecto y los objetivos propuestos, la plantilla utilizada con una escala de validación constituida con las dimensiones y los ítems que conforman el inventario.

Dicha plantilla posee una serie de criterios evaluativos para valorar las cualidades del instrumento, siguiendo el modelo propuesto por Jiménez-Cortés (2015). Los criterios evaluativos que se utilizaron son: claridad, adecuación, coherencia, utilidad y viabilidad. Para responder a esta escala de validación, se ofrecieron cinco opciones de respuestas por criterio. Los valores se establecieron del 1-5, en la que: 1 es “Muy mal”, 2 “Mal”, 3 “Aceptable”, 4 “Bien” y 5 “Muy bien”. A su vez, cada dimensión tenía un renglón de comentarios para que los expertos redactaran los comentarios.

Obtenidos los resultados se realizó el análisis de los datos en el software de estadística descriptiva SPSS Versión 26, se promediaron los rangos según las dimensiones planteadas y luego se procedió calcular la concordancia entre los jueces y obtener el coeficiente de concordancia W. de Kendall el cual determina el grado de acuerdo entre los rangos de los conjuntos (Siegel & Castellan, 1995). Producto de este proceso, se obtuvieron las conclusiones siguientes:

Tabla 10

Coefficiente de concordancia de Kendal según dimensiones

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad

9.69	9.83	9.82	9.80	9.90
------	------	------	------	------

Fuente: elaboración propia.

Cabe precisar que se analizaron los datos con un amplio nivel de conceso; se distribuyó en una escala donde 0,1 considerada como acuerdo muy débil hasta 0,9 considerada como acuerdo muy fuerte. Del análisis de concordancia de Kendall se demuestra que el nivel de acuerdo entre los jueces es satisfactorio en cada una de las dimensiones evaluadas (Schmidt, 1997). Finalmente, se realizaron varios ajustes relativos tanto a claridad como a redacción, de ello, resultó el instrumento conformado 65 ítems. Luego se procedió con el siguiente paso que fue el pilotaje.

3.2.2 Prueba piloto

La prueba piloto es un ensayo preliminar que genera información sobre el concepto validez referido a medir las variables; y la fiabilidad abarca la consistencia interna del instrumento que puede ser apreciado a través del el Alfa de Crombach (Hernández et al., 2006). La prueba piloto se aplicó a una muestra representativa con características similares a la población objeto del estudio de 104 estudiantes, la cual cumple con las exigencias que demanda el análisis de esta fase (Delgado, 2014). Los participantes oscilaban entre los 18 y 28 años con una media de 20.52 años. De ellos, 70 fueron hombres, 28 mujeres y 6 no contestaron.

Durante el procedimiento de aplicación se le explicó el instrumento, se apeló a la honestidad y se les solicitó notificar los puntos confusos para asumir futuros ajustes al instrumento. Se escogió esta forma de aplicación y de instrucciones con el objetivo de disminuir la deseabilidad social por parte de los participantes, ya que de esta forma la medición no recupera el grado de acuerdo o conducta, sino la proyección del individuo que realiza sobre sí mismo.

Concreción instrumental

Se realizó una prueba de consistencia interna mediante un análisis de fiabilidad alfa de Cronbach donde se evaluó: a) la correlación entre el total de los ítems, b) la varianza explicada con los reactivos de las subescalas y, c) el valor de fiabilidad si

eliminaba algún reactivo en específico. Aquellos reactivos que tenían menos relación con la escala y disminuían el valor de alfa fueron eliminados.

Por otro lado, debido a que los factores ortogonales representan una varianza distinta e independiente entre sí, se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal (Morales, 2011). En ese sentido, se eliminaron los ítems agrupados en un factor con cargas factoriales menores a .4, que se encontraran dentro de un factor teórico distinto al modelo propuesto o que estuviera en un factor con menos de tres factores (Canelo, 2019). De manera específica, fueron eliminados los ítems 2, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32 – 44, 47, 49, 51, 54, 58 y 60. Es importante recordar que los ítems 15, 18, 25, 32, 41 y 47 fueron eliminados en el juicio de expertos.

En la solución final los eigenvalues (valores propios) mayores a 1 evidenciaron la existencia de cinco factores que convergen en seis iteraciones y explican el 64.31% de la varianza. Es importante señalar que los ítems presentan cargas factoriales superiores a .50 dentro de su factor y comunalidades por encima de .35 tal como propone (Canelo, 2019).

El análisis mantuvo dos factores que coincidían con la escala original propuesta por Muñoz et al. (2002) en la propuesta: evaluación y prácticas. Los ítems 3 y 48 fueron incluidos en los factores de Práctica y Evaluación respectivamente. Por su parte, los tres factores restantes extraídos se denominaron de la siguiente forma: desarrollo de la docencia, coherencia/enseñanza y gestión de la docencia. Por otra parte, surgieron otros tres factores: Desarrollo de la docencia, Coherencia/enseñanza y Gestión de la docencia.

Finalmente, el instrumento quedó conformado por 27 reactivos que se presentan en la Tabla x. La prueba de esfericidad de Bartlett's fue significativa (1281.466, $gl= 351$, Sig.= .000) y el indicador de adecuación del tamaño de muestra Kaiser-Meyer-Olkin fue adecuado (.755). La fiabilidad de cada factor fue satisfactoria y oscila entre un cronbach de .717 para el factor Gestión de la docencia y un .876 para el factor de Prácticas (Ver Tabla x). El alfa de cronbach del instrumento total fue de .906. De igual forma, en la tabla N° 11 se puede apreciar que se obtuvo una correlación positiva y significativa ($p = .001$) entre cada uno de los factores del inventario, lo cual evidencia la asociación entre las variables que evalúa el instrumento.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos y confiabilidad de las subescalas del instrumento

	Rango	Media	D.E.	Asimetría	Var. explicada	Alfa de cronbach
Prácticas	25	27.76	4.46	-3.51	17.60	.876
Desarrollo de la docencia	25	32.45	3.82	-2.82	14.14.80	.823
Evaluación	16	23.45	2.69	-2.79	11.42	.758
Coherencia/enseñanza	10	23.28	2.29	-1.77	11.20	.757
Gestión de la docencia	11	18.59	2.23	-2.26	9.2	.717

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12

Distribución de reactivos para cada factor

Reactivo	Carga factorial
(Práctica) - 62. Las clases prácticas están bien organizadas, preparadas y estructuradas.	.875
(Práctica) - 63. Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura.	.860
(Práctica) - 64. Las prácticas de la asignatura son coherentes con las actividades profesionales derivadas de la carrera.	.809
Practica - 61. Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura.	.771
Práctica - 65. Considero que los recursos materiales utilizados en las prácticas son suficientes.	.741
Cumplimiento - 3. Cumple con sus obligaciones de atención a sus estudiantes.	.624

Programa – 6. El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.	.793
Syllabus – 8. El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas.	.705
Metodología – 27. Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas.	.694
Syllabus – 12. El programa expuesto al principio del curso se ha cubierto de manera satisfactoria.	.661
Metodología – 28. Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad.	.627
Syllabus – 7. Los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre.	.619
Syllabus – 13. Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.	.609
Materiales y recursos – 48. La utilización de material didáctico complementario (retroproyector, video, ordenador) facilita la comprensión de su materia.	.778
Evaluación – 55. El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen.	.699
Evaluación – 56. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	.664
Evaluación – 59. Las calificaciones obtenidas por los alumnos se ajustan a los conocimientos.	.663
Evaluación – 53. Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.	.590
Materiales y recursos – 50. Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates,) relacionados con la asignatura.	.808

Evaluación – 57. El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte la clase.	.777
Evaluación – 52. Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos.	.633
Materiales y recursos – 46. Los materiales de estudio de su asignatura (textos, apuntes, etc.) son adecuados.	.626
Conocimiento – 20. El tiempo de la clase está equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples.	.581
Metodología – 30. Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as.	.806
Cumplimiento – 1. Asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia.	.669
Metodología – 24. En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes.	.668
Materiales y recursos - 45 La asistencia a clase suele ser alta.	.608

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13

Correlaciones entre los factores del inventario

		1	2	3	4	5
1. Prácticas	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	1.000				
2. Desarrollo de la docencia	Coefficiente de correlación Sig. (bilateral)	.412**	1.000			
3. Evaluación	Coefficiente de correlación	.527**	.442**	1.000		

	Sig. (bilateral)	0.000	0.000			
4. Coherencia/ enseñanza	Coefficiente de correlación	.457**	.629**	.603**	1.000	
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		
5. Gestión de la docencia	Coefficiente de correlación	.411**	.416**	.447**	.461**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	

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

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

Conformación del instrumento por dimensiones

Item anterior	Reactivo	Total ítems
	Prácticas	
Práctica - 62	Las clases prácticas están bien organizadas, preparadas y estructuradas.	
Práctica - 63	Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura.	
Práctica - 64	Las prácticas de la asignatura son coherentes con las actividades profesionales derivadas de la carrera.	8
Práctica - 61	Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura.	
Práctica - 65	Considero que los recursos materiales utilizados en las prácticas son suficientes.	
Cumplimiento - 3	Cumple con sus obligaciones de atención a sus estudiantes.	
	Desarrollo de la docencia	
Programa - 6	El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.	
Syllabus - 8	El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas.	4
Metodología - 27	Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas.	
Syllabus - 12	El programa expuesto al principio del curso se ha cubierto de manera satisfactoria.	
Metodología - 28	Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad.	
Syllabus - 7	Los contenidos fundamentales del programa de la	

	asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre.	
Syllabus – 13	Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.	
	Evaluación	
Materiales y recursos – 48	La utilización de material didáctico complementario (retroproyector, video, ordenador) facilita la comprensión de su materia.	4
Evaluación – 55	El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen.	
Evaluación – 56	La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	
Evaluación – 59	Las calificaciones obtenidas por los alumnos se ajustan a los conocimientos.	
Evaluación – 53	Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.	
	Coherencia/enseñanza	
Materiales y recursos – 50	Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates,) relacionados con la asignatura.	
Evaluación – 57	El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte la clase.	
Evaluación – 52	Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos.	6
Materiales y recursos – 46	Los materiales de estudio de su asignatura (textos, apuntes, etc.) son adecuados.	
Conocimiento – 20	El tiempo de la clase está equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples.	
	Gestión de la docencia	
Metodología – 30.	Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as.	
Cumplimiento – 1	Asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia.	
Metodología – 24	En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes.	5
Materiales y recursos - 45	La asistencia a clase suele ser alta.	

Fuente: elaboración propia.

Cabe precisar que todos los ítems están asociados entre si otorgando correlación positiva al instrumento. Agotado todo el proceso antes descrito, surge la versión final del instrumento denominado *Inventario del desempeño del profesorado universitario en la formación inicial docente* el cual se utilizó para medir las variables del constructo.

3.2.3 Procesamiento de los datos

Según el diseño previsto para la fase cuantitativa se partió del cuestionario aplicado a los estudiantes, luego se creó la base de datos en el software estadístico SPSS versión 26 identificando el tipo de variables y asignándole valores a las mismas. Posterior a ello, se procesaron y analizaron realizando relaciones no paramétricas de chi-cuadrado (χ^2) expresando las diferencias significativas de acuerdo a las dimensiones y áreas académicas para establecer vínculos emergentes con el sistema de categorías de la fase cualitativa (Hernández, et. al, 2006). De esta manera, se obtuvieron las conclusiones fundamentales orientadas a dar respuesta a los objetivos, valoraciones porcentuales de los ítems contenidos en dichas dimensiones.

3.3 Técnica e instrumento cualitativo

Para trabajar con el profesorado se utilizó la entrevista cualitativa como técnica de recogida de información. Esta indaga sobre relatos matizados desde diversas perspectivas de la vida del entrevistado (Ballestín & Fàbregues, 2018). Por tanto, la rigurosidad de las descripciones explícitas y las interpretaciones de los significados expresados se deben de cuidar al detalle (Kvale, 2011). La entrevista se trabajó en profundidad. “Se trata de un tipo de entrevista no estructurada, en la que se pretende llegar al fondo de un tema que se está tratando. Requiere preguntas muy abiertas que permitan al entrevistado expresarse de forma sincera y profunda” (Romero & Ordóñez, 2018, p. 271). Esta permite observar la realidad desde la experiencia del entrevistado (Bisquerra, 2019; Corbeta, 2010; Fàbregues & Ballestín, 2018; Hernández et. al, 2014; Kavale, 2011; Padilla, 2011).

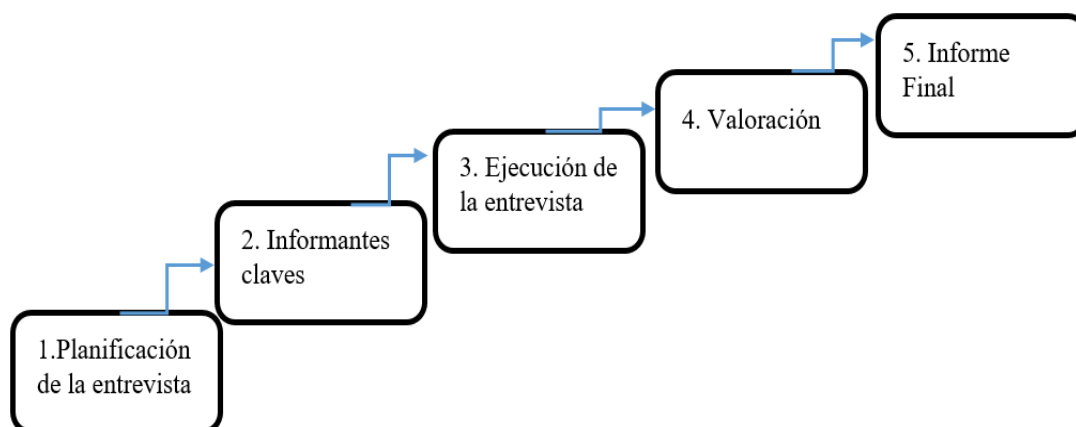
La entrevista posee una serie de ventajas, así como inconvenientes. Dentro de las ventajas de mayor relevancia es que permite una perspectiva amplia de significados internos de los entrevistados, proporciona profundidad, la información obtenida es rica y contextualizada; además es flexible adaptándose a diversos escenarios y situaciones imprevistas durante el curso de la investigación. Dentro de los inconvenientes se pueden destacar que es una técnica demandante desde el ámbito económico y consumo de tiempo para los investigadores, exige una vasta planificación antes y posterior a la ejecución y

amerita un cuidadoso tratamiento de los datos (Ballestín & Fàbregues, 2018; Kvale, 2011; Romero & Ordóñez, 2018).

Por otro lado, el empleo de la técnica requiere planificación detallada de todo el proceso. Desde esta mirada, se agotaron varias etapas procedimentales, tal y como se describe en la figura 11.

Figura 11

Etapas de la entrevista



Fuente: elaboración propia en base a Barroso y Cabero (2010).

1. Planificación de la entrevista: en esta etapa se diseñó el guion de entrevista a partir de las preguntas de investigación. Para ello, se partió de las entradas de conversación derivadas de los aspectos concretos que se espera encontrar, atados a los ajes de indagación vinculados a la investigación. En adición a esto se definió el protocolo de acceso al campo, el cronograma de trabajo y el número de entrevistas por campus universitario.

2. Informantes claves: se definieron según criterios de inclusión establecidos con anterioridad para conformar la muestra según perfiles definidos y objetivos del estudio. En primera instancia fueron contactados los vicerrectores de los campus y, una vez obtenidas las autorizaciones, se conversó con los directores académicos quienes suministraron los datos de los profesores según los criterios definidos.

3. Ejecución de la entrevista: para llevar a cabo las entrevistas se requirió de gran preparación y estudio sobre la técnica, así como el proceso de aplicación sin perder de

vista el foco de las entradas de conversación sobre las cuales se recabó la información. Para generar empatía se creó un clima de confianza que permitió fluidez en la comunicación y obtener mayor información. A la vez, se evitaron problemas de interpretación y la investigadora mostró una escucha activa para no perder matices de la conversación. Para realizar la entrevista se solicitó un salón que permitió privacidad para crear condiciones ambientales favorables para la entrevista y comodidad del entrevistado. Las conversaciones se grabaron, a excepción de un sujeto que se negó y se utilizó un cuaderno de notas para el registro de las informaciones.

4. *Valoración:* en este momento se realizó la evaluación general desde el proceso de planificación, se verificó la adecuación de las decisiones tomadas y el desarrollo de las entrevistas. Por otro lado, se estimó la calidad y cantidad de informaciones obtenidas para determinar suficiencia y pertinencia en términos de comprensión y descripción de las variables objeto del estudio. Para ello, se organizó la información de los archivos de audio en el computador tomando las previsiones correspondientes para no perder los datos obtenidos.

5. *Informe Final:* para la elaboración del informe final se realizaron las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas en el procesador de texto MS Word. Posteriormente se ordenaron los datos a través de un sistema de categorías y códigos que permitió la reducción de los datos en el software de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti, V. 9. Una vez obtenidos los resultados se procedió a trabajar la discusión y conclusiones del estudio.

3.3.1 Fase de metodología cualitativa

Según el diseño de la investigación, la segunda fase estuvo centrada en la investigación cualitativa la cual buscó indagar con el profesorado en los aspectos sobre los cuales se trabajó con los estudiantes. La metodología de la investigación cualitativa “siempre integrará la intención de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de las situaciones tal y como las viven e interpretan las personas que forman parte de un entorno social en concreto” (Ballestín & Fábregues, 2018, p. 27).

Para conocer estas realidades y como los informantes las viven esta metodología demanda al investigador interacción y cercanía con los informantes claves del estudio que

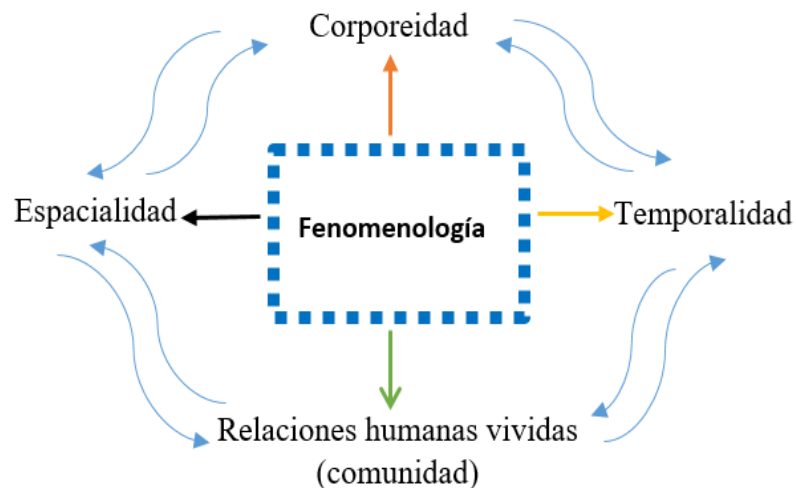
conforman la muestra. La metodología cualitativa ofrece mayor flexibilidad y se abstiene de establecer hipótesis para someterlas a pruebas; es inductiva y le permite al investigador la oportunidad de integrarse (Flick, 2014). Por tanto, esta se adapta a las condiciones e informaciones emergentes según las realidades vividas por los sujetos en sus contextos. De igual manera, la investigación cualitativa sigue el rigor científico, para su aplicación y desarrollo el investigador debe agotar ciertas etapas, así como previsiones éticas antes, durante y después del proceso como garantía de la validez.

El presente estudio utilizó la técnica de la entrevista tomando en cuenta que esta permite obtener descripciones del mundo o de la vida del entrevistado a través del fenómeno descrito (Kvale, 2011). Se abordaron aquellos componentes que ameriten respuestas a nivel del desempeño de los docentes formadores, estrategias didácticas para el proceso de enseñanza aprendizaje, las barreras que enfrentan los docentes formadores, así como las percepciones sobre los estudiantes.

Esta investigación se abordó desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica, por ser sensible las descripciones de los individuos y enfática al plantear que todos los fenómenos pueden ser interpretados (Manen, 2003). A su vez, Bisquerra et al. (2019) subraya que la comprensión de un fenómeno determinado se realiza a partir las experiencias de quienes las viven, por lo que estos estudios se realizan desde las complejidades humanas y las diversidades heterogéneas de las estructuras que lo conforman.

Figura 10

Componentes del método fenomenológico



Fuente: elaboración propia con base base a Sarramona (2022).

Desde la mirada de Sarramona (2022) el método fenomenológico ofrece la posibilidad de interpretar los detalles de sucesos y eventos de las realidades de los sujetos y el contexto al responder a situaciones subjetivas que involucran: “a) el espacio vivido (espacialidad), b) el cuerpo vivido (corporeidad), c) el tiempo vivido (temporalidad) y d) la relación humana vivida (comunidad)” (p. 87). Es decir, los pensamientos holísticos se transforman en textos que originan posibilidades de concreción y análisis. Por tanto, la metodología asumida se adecua tanto al objeto como al diseño del estudio.

3.3.2 Consistencia y fiabilidad del instrumento cualitativo

Al preparar el escenario de la entrevista es necesario construir guion con anterioridad. Este es, en palabras de Kvaes (2011), una estructura organizada que dirige el curso de la conversación, conformado por preguntas o entradas de conversación cuidadosamente construidas por su orientación a indagar sobre las variables objeto de estudio. La elaboración de las preguntas de un guion de entrevistas constituye un trabajo importante y varían según el enfoque de los autores. Sin embargo, Ballestín y Fábregues (2018) afirman que la propuesta que resulta más completa es la presentada por Patton (1980), quien realizó una clasificación en seis grandes modalidades:

1. Preguntas demográficas o biográficas.
2. Preguntas sobre el conocimiento y saberes.
3. Preguntas sobre experiencia / conducta / comportamiento / acciones.
4. Preguntas sobre opiniones, creencias, valores e intenciones o finalidades

5. Preguntas sobre sentimientos, emociones, efectividad.
6. Preguntas sensoriales (percepciones físicas a través de los sentidos).

En ese sentido, Ballestín y Fábregues (2018) enfatizan que las modalidades más utilizadas son de la 1 a la 4. En función de lo anteriormente planteado, la construcción del guion parte de estas 4 modalidades.

Para la validación de contenido del guion de la entrevista en profundidad se diseñó una plantilla (ver anexo N°. 11) trazada en tres partes: entradas de conversación (propuestas planteadas para la búsqueda de información), aspectos concretos que se esperaba encontrar en las respuestas (con el objetivo de tener presentes dichos aspectos para que en el caso de que no aparecieran en las respuestas del informante insistir durante la entrevista) y los ejes de indagación vinculados a la investigación (relativos a los objetivos de la investigación). La plantilla posee una escala de valoración tipo Likert de 1 a 5, donde 1 = inaceptable, 2 = deficiente, 3 = regular, 4 = bueno y 5 = excelente. Fue remitida vía correo electrónico a 7 expertos el 14 de noviembre del año 2019, solicitando colaboración para la fiabilidad de contenido. De este procedimiento se obtuvo información relevante referida a claridad, suficiencia, relevancia y coherencia de los 9 puntos constitutivos de la plantilla; no obstante, dicha plantilla posee un apartado denominado observaciones para comentarios de los jueces. La selección de los jueces partió de los siguientes criterios:

- Especialista en formador de formadores
- Ser profesor universitario del área de educación
- Ser maestro investigador con conocimientos en metodologías de la investigación
- Especialista del área Lengua Española

La plantilla se remitió a 7 expertos a quienes se les otorgó un plazo de 7 días para enviar los resultados. Una vez cumplido este plazo se consideró un mínimo de 3 respuestas como suficientes para el juicio (Delgado 2014; Pedrosa, Suárez-Álvarez & García-Cueto, 2013). Los resultados se analizaron utilizando el software de estadística descriptiva SPSS versión 26 y a partir de este se obtuvo el coeficiente de validez total de contenido (CVC) el cual tuvo un valor de 0,91851. Se consideró la escala como buena y se otorgó validez al instrumento.

Tabla 15

Coefficiente de validez de contenido

Ítems	N	Mínimo	Máximo	Media	
				Estadístico	Error estándar
1	3	4	5	4,33333	0,333
2	3	4	5	4,66666	0,333
3	3	4	5	4,66666	0,333
4	3	4	5	4,66666	0,333
5	3	4	5	4,66666	0,333
6	3	3	5	4,33333	0,667
7	3	3	5	4,33333	0,667
8	3	4	5	4,66666	0,333
9	3	5	5	5,00000	0,000

Coefficiente de Validez de Contenido (CVC) 0,91851

Fuente: elaboración propia.

Concluido el proceso de fiabilidad y validez del guion se procedió a realizar el trabajo de campo. La aplicación de cada entrevista se realizó en un tiempo de media hora aproximadamente, y fueron realizadas a partir del 25 de noviembre hasta 6 de diciembre de año 2019 para lo cual se utilizó el protocolo previamente establecido (ver anexo N° 14).

3.3.3 Análisis de los datos

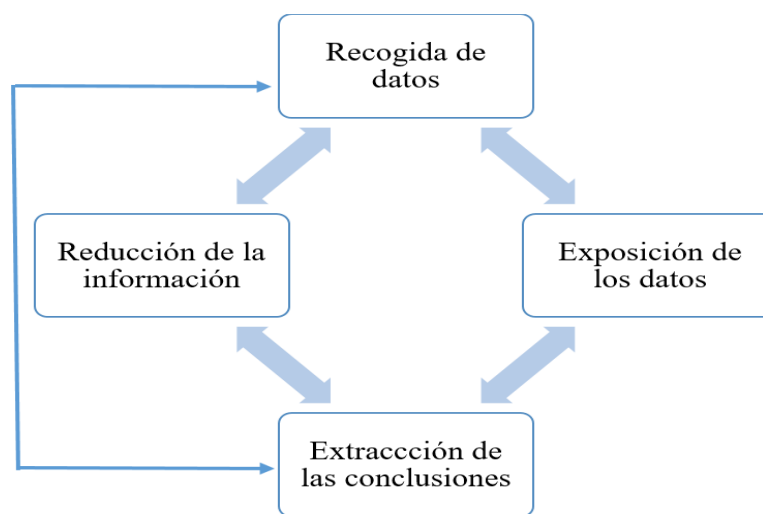
El análisis de los datos constituye una fase fundamental en la investigación cualitativa y está estrechamente vinculada a la recolección de la información (Bisquerra

et. al, 2019). Para analizar los datos es necesario tener claridad de los apuntes, de las grabaciones y las informaciones que emergen de estas para generar los esquemas con las informaciones principales. Por tanto, no se deben ignorar opiniones, ideas, sentimientos, aunque estos no concuerden porque todos los matices son importantes para la consistencia de la información (Pacheco-Salazar, 2017).

La investigación cualitativa analiza varios procedimientos y desde esos puntos se realizan inferencias. La recogida de los datos arroja informaciones que luego, se ven sometidas a varias manipulaciones contenidas en un proceso cíclico y el proceso de análisis ejecuta un enlace entre tres operaciones básicas, que se muestran en el gráfico siguiente:

Figura 12

Proceso de análisis de datos cualitativos



Fuente: Miles y Huberman (1984), citado por Bisquerra (2019).

Recogida de la información

Como ya fue mencionado, para recoger las informaciones de la fase cualitativa se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad. A través de esta técnica se obtuvieron las informaciones objeto de la investigación, la cual fue complementada con el diario de campo durante de la recolección de los datos en cada sesión de trabajo, al asumir que “los datos constituyen una forma narrativa y descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre las cosas que percibe el investigador” (Fàbregues & Ballestín, 2018, p.

121). Se realizaron comparaciones y revisión de los procedimientos agotados luego de transcribir e interpretar la realidad de los informantes (Hernández et. al, 2006).

Transcripción de los datos

Las informaciones recabadas, así como las notas contenidas en el cuaderno y diario de campo sobre el trabajo lineal constituyeron una herramienta significativa en la reflexión permanente de la investigadora. Los datos fueron transcritos en el procesador de texto Microsoft Word, con títulos claros y siguiendo criterios definidos por fechas, campus y asignándole datos particulares a cada informante para garantizar confidencialidad y no incurrir en sesgos.

En palabras de Kvale (2011), “las transcripciones (...) son construcciones interpretativas que constituyen herramientas útiles para propósitos dados” (p. 130), por lo que exige orden y revisión minuciosa para evitar vacíos de contenidos. Por ello, después de cada entrevista se realizaron las transcripciones. Posteriormente, se procedió a releer cada transcripción para explorar el sentido completo de las informaciones, atendiendo el criterio cronológico del trabajo de campo. Por último, se exportaron al paquete informático Atltas.ti versión 9.

Reducción de los datos

Los datos fueron reducidos atendiendo a dos perspectivas: codificación de las unidades en categorías y comparación entre sí. Luego, en un segundo momento se aglutinaron los datos relacionando los temas al sistema de categorías prediseñado. Es así como se definieron las unidades de análisis y se les otorgó sentido a los datos. (Hernández et. al, 2018).

Para el análisis de la información se transcribió toda la información recolectada, se procedió a escuchar de manera reiterada las grabaciones, y se revisó el proceso de transcripción para garantizar su calidad. Luego, se diseñó de manera emergente el sistema de categorías que “consiste en identificar temas y patrones claves base a la información recogida, los cuales nos derivan para etiquetar, clarificar y poder recuperar, así como relacionar los datos” (Fàbregues & Ballestín, 2018, p. 187). De esta manera, se

organizaron las unidades de análisis. Finalmente, los datos fueron procesados utilizando el software informático Atlas.ti, versión 9.

Tabla 16

Sistema de categoría para el análisis de los datos

Objetivos	Dimensiones	Categoría y códigos	Descripción
1. Identificar las competencias profesionales de los docentes que intervienen en la formación inicial de los estudiantes de Educación Física.	Personal profesional	FOR.PRO	FOR.PRO Hace referencia a los estudios realizados por el profesorado en los distintos niveles.
		TRA.PRO	TRA.PRO Particularidades del recorrido profesional desde los inicios hasta la fecha.
		EXP.PRI	EXP.PRI Describe la experiencia del trabajo al impartir docencia en el nivel de educación primario.
		PER.DOC	PER.DOC Describe la preparación del profesorado referidos a la formación disciplinar del área o de la cátedra que enseña.
		HAB.PRO	HAB.PRO Características particulares del desempeño en el quehacer, concretamente hechos y habilidades profesionales que agregan valor en el proceso de enseñanza.

CON.CON Conocimiento del contenido	CON.CON Rasgo referido al <i>saber</i> del docente sobre la disciplina que enseña en base al dominio teórico y conceptual.
CON.DID Conocimiento didáctico	CON.DID Describe el <i>saber hacer</i> , así como las estrategias que utilizadas para el abordaje de los contenidos en el proceso de enseñanza aprendizaje; implica como ocurre la enseñanza e involucra la comprensión del aprendiz.
CON.CUR Conocimiento curricular	CON.CUR Hace referencia <i>saber y saber hacer</i> , aglutina las características de la gestión académica y organización de las clases.
INT.EST Interacción con los estudiantes	INT.EST Describe los medios y formas de intercambios de ideas y posturas entre docente/alumno a través de la comunicación pedagógica como medio de expresión, comprensión y construcción en el marco de del proceso de enseñanza aprendizaje.
VIN.EMO Vínculo emocional con estudiantes	VIN.EMO Manifestaciones sentimentales relacionadas con la construcción de relaciones humanas en el

			<p>ámbito del quehacer docente y enseñanza de los estudiantes.</p> <p>ENF.ENS Paradigma empleado por el docente para el desarrollo de la docencia y garantizar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.</p>
		ENF.ENS	
		Enfoque de enseñanza	
2- Verificar las estrategias didácticas que utilizan los docentes que intervienen en la formación inicial de profesores de Educación Física.	PLA.DES Planificación y desarrollo de la docencia	PLA.CLA Organización del plan de clases	PLA.CLA Características vinculadas al cómo se estructura y organiza la programación de las clases que imparten los docentes.
		GES.AUL Gestión de aula	GES.AUL Describe las características y condiciones para la organización de la enseñanza.
		MOT.CLA Motivación de la clase	MOT.CLA Describe la diversidad de factores que impulsan la conducta al logro de una meta vinculada a la construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.
		EST.DIC Estrategias didácticas	EST.DIC Hace referencia a las acciones realizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje; estas se adaptan o se ajustan a necesidades del aprendiz y a la estructura de los contenidos.

EST.COG Estrategias cognitivas	EST.COG Son las estrategias que el profesorado emplea en la enseñanza direccionada a procesar y recordar las informaciones necesarias en los estudiantes y sirvan de base para el logro de los aprendizajes.
EST.MET Estrategias metacognitivas	EST.MET Hace referencia a las estrategias direccionadas a la planificación, observación regulación y procesos mentales vinculados a la autonomía de los aprendizajes.
EST.APO Estrategias de apoyo	EST.APO Son medios de organización donde el estudiante puede realizar inferencias y conexiones entre distintas ideas, estas propician el aprendizaje efectivo.
CUM.OBLI Cumplimiento de las obligaciones	CUM.OBLI Da cuenta de los niveles de compromiso y responsabilidad del profesorado en lo relativo a su desempeño.
ACT.PRAC Desarrollo de actividades prácticas	ACT.PRAC Describe las acciones que emplea el profesorado que responde al saber hacer, parte de la conceptualización y teorías a

	demostraciones consientes en las prácticas.
TRA.COL Trabajo colaborativo y de equipo	TRA.COL Describe las actividades que propician los docentes para que los estudiantes trabajen juntos, desarrollen habilidades para trabajar con otros.
REC.EDU Materiales y recursos educativos	REC.EDU Hace referencia a los elementos empleados por el profesorado para motivar, conducir y mediar el proceso de enseñanza.
INT.TEC Integración tecnología	INT.TEC Son todos los recursos tecnológicos que el profesorado emplea al impartir las clases para mediar los aprendizajes.
EVA.GE Evaluación general de los aprendizajes	EVA.GE Se describe como proceso planificado que recoge información sobre el rendimiento académico de los estudiantes de forma global.
EVA.ATE Evaluación de los aprendizajes teóricos	EVA.ATE Estimación concreta en base a criterios para determinar los aprendizajes conceptuales de las clases impartidas.
EVA.APR Evaluación de los aprendizajes prácticos	EVA.APR Estimación concreta en base a criterios establecidos para determinar los aprendizajes referidos al

			desarrollo de habilidades vinculadas al hacer.
		RET.EVA	RET.EVA Da cuenta del
		Retroalimentación de la evaluación	proceso de evaluación para la enseñanza, en el cual se describen los puntos fuertes, áreas de mejora y medios de socialización con el estudiante para su análisis reflexivo.
3- Identifica las barreras a las que se enfrenta el profesorado en la formación inicial de profesores de educación física.	BAR.PROF. Barreras que enfrenta el profesorado	DES.EST Desinterés estudiantil	DES.EST Desmotivación de los estudiantes referido al compromiso y empeño sobre su propio proceso de aprendizaje.
		PERC. CARR	PERC. CARR Características proporcionada por el profesorado sobre apreciaciones manifestada por los estudiantes sobre la carrera que cursan.
		LIM.EST	LIM.EST Características personales, psicológicas, sociales y económicas del estudiantado.
		Limitaciones de los estudiantes	
		UTI.DEP Utilería deportiva	UTI.DEP Hace referencia a la utilería para la práctica físico-deportiva y materiales requeridos para la enseñanza.
		INS.EDF	INS.EDF Instalaciones y equipamientos utilizados para la enseñanza
		Instalaciones especializadas	

para la Educación Física	especializada de la Educación Física.
GES.INS Gestión institucional	GES.INS Estructura organizacional que articula la gobernanza universitaria como comunidad académica.
GES.ACA Gestión académica	GES.ACA Describe la administración y planificación pedagógica universitaria.
DIF.DOC Diferencias con otros docentes	DIF.DOC Se refiere a contradicciones a nivel profesional y personal entre docentes.
EMO.NE Emociones negativas	EMO.NE Hace referencia a los sentimientos que pueden afectar el buen desempeño del profesorado. Por ejemplo: frustración, desinterés, apatía, desconfianza, desmotivación, estrés, agotamiento....
EMO.PO Emociones positivas	EMO.PO Describe los sentimientos que pueden generar motivación en la esfera del buen desempeño del profesorado. Ejemplo: Alegría, satisfacción, felicidad y demás.
EST. Estrés	EST Se refiere a estímulos ante situaciones difíciles que enfrenta el profesorado para realizar su trabajo, así como

			características del desgaste ocupacional.
4- Analizar la percepción del profesorado sobre su rol y retroalimentación de los estudiantes relativo al desempeño.	PERC Percepción	PERC.DOC Percepción docente PER.EST Percepción estudiantil del desempeño docentes	PER.DOC Describe la apreciación personal del profesorado de su propio rol como formador y de su desempeño. PER.EST Describe la apreciación de los estudiantes sobre el desempeño del profesorado universitario.

Fuente: elaboración propia con base a Pacheco-Salazar (2019).

3.3.4 Procedimiento de aplicación de los instrumentos

El procedimiento de aplicación parte del proceso de negociación llevado a cabo a través de varias reuniones con las autoridades de la universidad objeto de estudio en las que se expuso el tema de investigación y la necesidad de colaboración como estudiante del Doctorado en Educación por la Universidad de Sevilla y coordinación del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). De dichos encuentros, surgieron las informaciones relativas al protocolo de comunicación que permitió la autorización de acceso al trabajo de campo. Finalmente, se aplicó el instrumento a estudiantes (fase cuantitativa) y las entrevistas al profesorado (fase cualitativa) según su disponibilidad. Para ello, se tomaron las previsiones éticas referidas a permisos institucionales, presentación y alcance del proyecto, equipo investigador y consentimiento informado como garante de la confidencialidad de los informantes (ver anexo N°. 6).

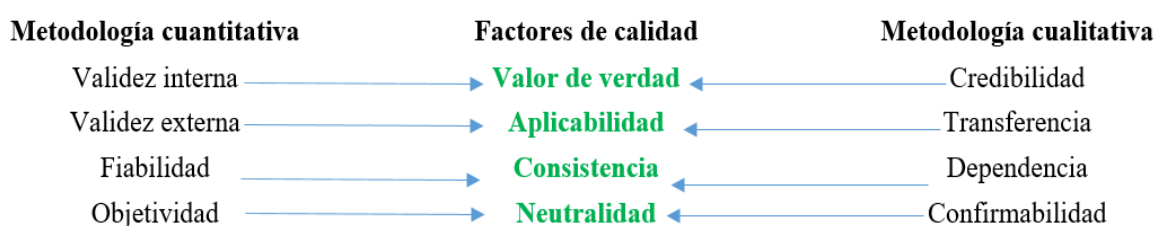
3.3.5 Rigor de la investigación

Uno de los temas más controvertidos en la comunidad científica son los puntos de acuerdo en lo relativo a la rigurosidad del proceso investigativo de la tradición cualitativa y cuantitativa como un medio de aseguramiento de la calidad (Fàbregues & Ballestín,

2018). No obstante, existen espacios de convergencia que resultan comprensivos para los diseños mixtos con aproximaciones en paralelo relativas a confiabilidad, validez y objetividad (Hernández et al. 2018). Por tal motivo, la construcción del saber científico parte de pautas rigurosas que deben resultar aceptables en el campo de la comunidad científica correspondiente.

Figura 13

Factores convergentes de calidad de la metodología CUAN+CUAL



Fuente: elaboración propia en base a Serramona (2022) y Guba (1983).

3.3.6 Criterios de calidad

Es necesario precisar que la aproximación de calidad del estudio empleó criterios de cumplimiento convergentes para ambas fases como son: valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. A su vez, se acomodaron estándares convencionales de la tradición cualitativa al focalizar esfuerzos en base a la confiabilidad y autenticidad de la investigación de acuerdo con las ponderaciones del paradigma cualitativo (Bisquerra, et. al, 2019; Fàbregues & Ballestín, 2018; Hernández et al., 2010; Lincoln & Guba, 1985). Asimismo, se desarrollaron las pautas procedimentales inherentes al estudio a partir de los objetivos de la investigación, diseño metodológico, recogida de las informaciones, análisis de los datos y viabilidad de los resultados. Los criterios de calidad fueron:

- *Dependencia.* Consiste en generar resultados equivalentes en base a los puntos de vista de diversos investigadores en la recolección de información de estudio afines en el campo. Se trata de verificar la sistematización en la recolección de los datos y posterior análisis. En ese orden, una vez obtenidos los resultados de la investigación se solicitó la colaboración de dos investigadores para la evaluación

crítica atendiendo los dos niveles de abstracción contemplados en el diseño: primer momento: codificación de las unidades en categorías y comparación entre sí; segundo momento: agrupación por temas relacionados en el sistema de categorías (Montás & Sánchez, 2022, p. 532). En ese sentido, se realizaron ajustes de acuerdo con las recomendaciones del especialista y el sistema de categorías fue acotado.

- *Credibilidad.* Es asociada a la correspondencia entre las informaciones expuestas por los participantes del estudio y cómo estos puntos de vista son tratados por el investigador. Para ello, se buscó obtener material referencial abundante y comprobación con los participantes. Durante el proceso, la investigadora realizó su mayor esfuerzo en no sesgar las informaciones recabadas con sus creencias como docente. Adicionalmente, para corroborar el estudio en base a lo estructural y referencial, se realizó la triangulación tanto de fuentes como de técnicas.
- *Transferencia.* Cabe precisar que la transferencia no está dirigida a generalizar el estudio más bien a ser aplicado en otros contextos en condiciones similares y esta es realizada por los lectores (Hernández et al., 2010). Esta se obtuvo a través de la descripción minuciosa de los datos, así como el intercambio con otros investigadores sobre los hallazgos del estudio. Adicionalmente, el estudio fue publicado en una revista académica de alto impacto.
- *Confiabilidad.* Está referida al carácter otorgado a la técnica en términos imparcial en el proceso de análisis de los datos y demarcación contextual (Sarramona, 2022). Abarca tanto la coherencia como la consistencia interna de las diversas fuentes de datos adquiridos, es decir, estudiantes y profesores, así como la triangulación de los datos. Cabe destacar que están a la disposición los audios y las transcripciones de las entrevistas.

3.3.7 Triangulación de los datos

En palabras de Hernández et al. (2006), “la triangulación proporciona una visión holística, múltiple y sumamente enriquecedora” (p. 790). Es decir, busca la confrontación de distintos puntos de vista desde diferentes perspectivas de la realidad. Diversos autores

como Denzin y Lincoln (2002), Hernández et al. (2006) y Rodríguez (2005) clasifican la triangulación en 5 tipos:

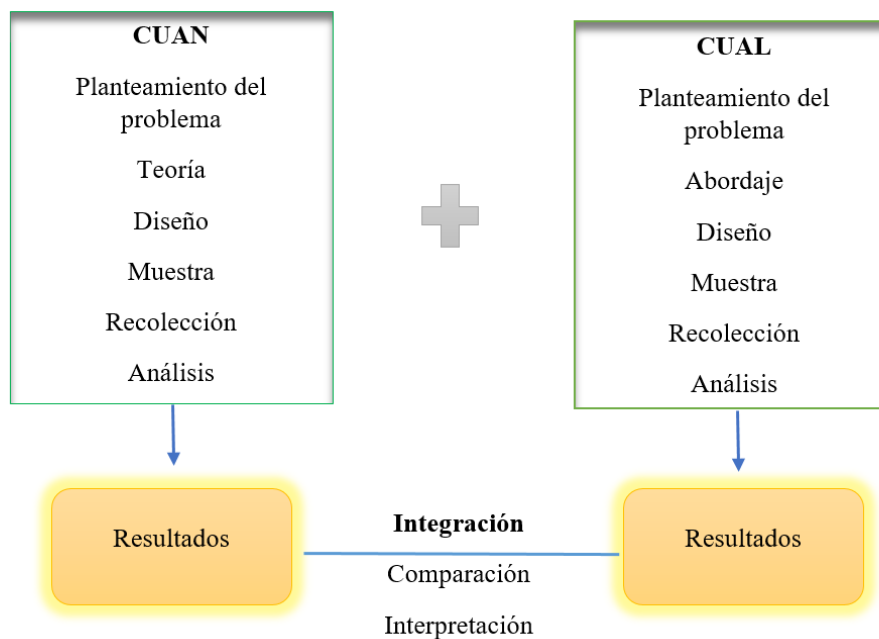
1. Triangulación de datos
2. Triangulación de métodos
3. Triangulación de investigadores
4. Triangulación de teorías
5. Triangulación de ciencias y/o disciplina

El presente estudio adoptó la triangulación de datos ya que aborda el problema objeto de estudio desde perspectivas distintas comparando el posicionamiento de los estudiantes y el profesorado. A esto se le suma, la triangulación de métodos al combinar la tradición cuantitativa y cualitativa tanto para la recogida de los datos como para el análisis. Así mismo, se utilizó la triangulación de métodos porque este tipo de modelo es posiblemente uno de mayor popularidad cuando los investigadores buscan tanto confirmación como corroboración resultados y generar validación cruzada entre los datos cuantitativos y cualitativos, además reduce brechas vinculadas sus debilidades.

El procedimiento de triangulación parte del objetivo general que orienta el estudio: analizar la formación inicial docente de la educación física atendiendo al perfil y competencias del profesorado universitario. Desde esta mirada, se asumió el método correspondiente al diseño de triangulación concurrente:

Figura 14

Adaptación del diseño de triangulación concurrente método (DITRIAC)



Fuente: adaptación de la autora con base a Hernández et al. (2010).

La dinámica operativa de la investigación se desarrolló con la ejecución de dos estudios de manera concomitantes (fase cuantitativa con estudiantes y cualitativa con profesores). Debido a las particularidades de los diseños concurrentes, los datos fueron analizados e interpretados de manera independiente. Luego se realizó la consolidación desde la vertiente que integran este tipo de diseño al “combinar datos cuantitativos y cualitativos, con análisis múltiples y un solo reporte” (Hernández et al., 2006, p. 777). Es relevante destacar que los autores antes citados plantean resultados en paralelo y luego tanto la comparación como las metainferencias. No obstante, en este estudio se adaptó la integración de ambos métodos a partir de los resultados seguido de la discusión y conclusiones.

Para la aplicación del instrumento se tomaron en cuenta ciertos criterios éticos referidos a las autorizaciones institucionales, comunicación oportuna sobre la agenda de trabajo y la permanencia en las instalaciones. A su vez, los participantes y la investigadora firmaron el documento de consentimiento informado donde consta la participación voluntaria y confidencial de los participantes en el estudio.

*(...), y mi profesión la de andante.
Son mis leyes, el deshacer entuertos, prodigar el bien y evitar el mal.*

Don Quijote de la Mancha, Miguel de Cervantes.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

El estudio desempeño del profesorado en la formación inicial docente de educación física en la República Dominicana se realizó en dos etapas concomitantes de manera simultánea de acuerdo con el diseño mixto concurrente de la investigación. Este capítulo está orientado a la presentación y descripción de los hallazgos del estudio. Los resultados extraídos del cuestionario aplicado a los estudiantes se analizaron a partir de las variables correspondientes a los objetivos 1 y 2 contemplados en la fase cuantitativa.

Luego, se exponen los resultados derivados de las entrevistas realizadas al profesorado que dan cuenta de las variables propias de los objetivos 1, 2, 3 y 4 que guían la investigación. Posteriormente, se presentan la discusión y conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados y, por último, las implicaciones de la investigación, así como las fortalezas, alcances y limitaciones.

Cabe destacar, que los resultados del estudio referente a la fase cualitativa se presentan de acuerdo con la propuesta de Manen (2003). Desde esta mirada, se explican los nexos que constituyen el sistema de relaciones que la investigadora procura fundamentar.

4.1 Características sociodemográficas de la muestra

El cuestionario fue aplicado a 264 estudiantes de la licenciatura en educación física. La tabla 17 muestra la distribución porcentual por género. Del total la muestra, el 20.1% corresponde al género femenino, el 78.4% es masculino, mientras el 1.5% no respondió.

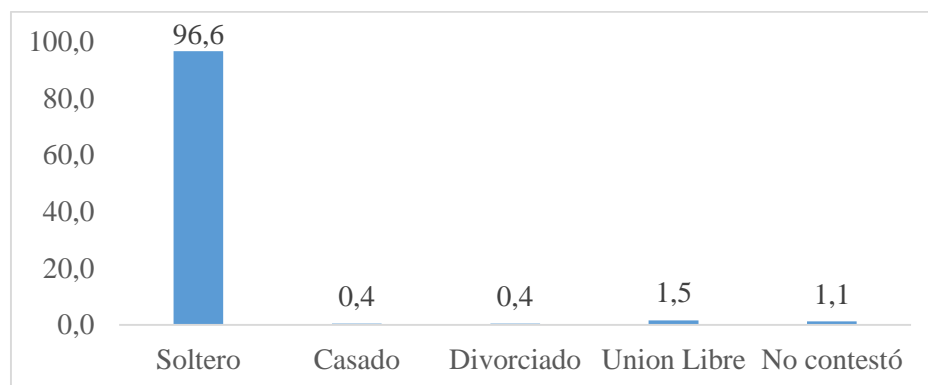
Tabla 17

Frecuencia y porcentaje de estudiantes según el género

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	207	78.4
Femenino	53	20.1
No contestó	4	1.5
Total	264	100.0

Figura 18

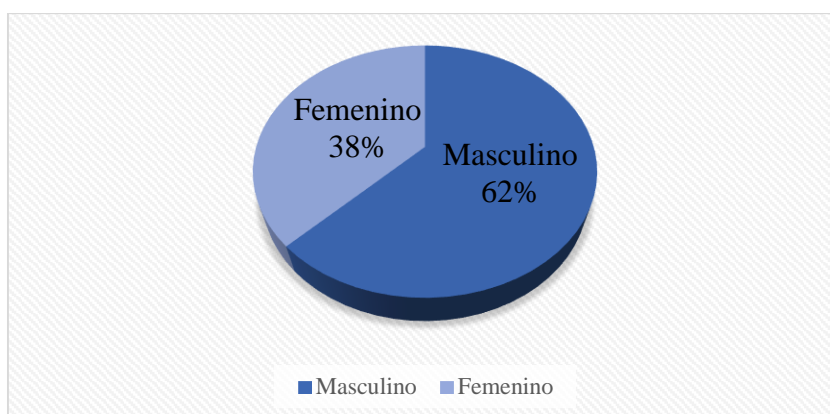
Estado civil del alumnado



De igual manera, los hallazgos revelaron que el estado civil del alumnado corresponde a un 96.6% para los solteros. Aquellos casados y divorciados representan un 0.4% respectivamente mientras que las personas que están en unión libre constituyen un 1.5%. El 1.1% restante no respondió a dicha pregunta.

Figura 19

Distribución del profesorado por genero



Las entrevistas fueron realizadas a 16 profesores universitarios cuya distribución corresponde a un 38% al género femenino y 62% al masculino.

Figura 20

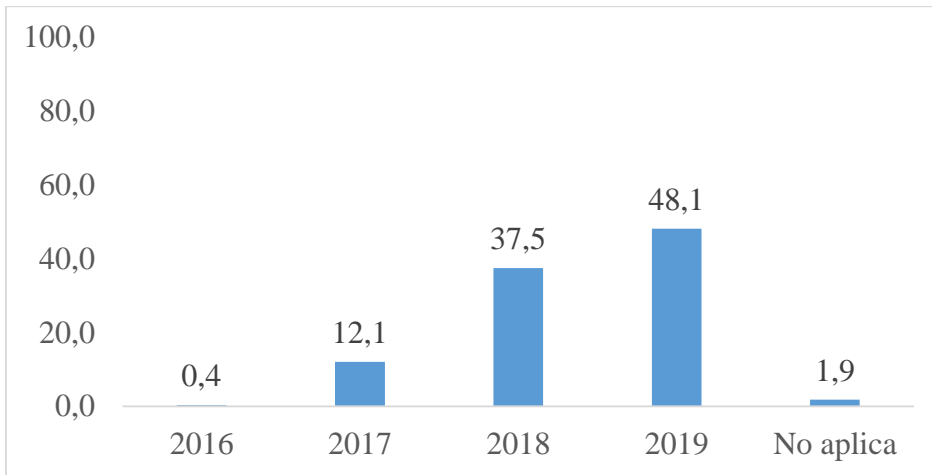
Estado civil del profesorado universitario



Del mismo modo, los hallazgos revelaron que el estado civil del del profesorado corresponde a un 50% casado y un 38% para los solteros. Los divorciados y en unión libre representan la sumatoria de un 12%.

Figura 21

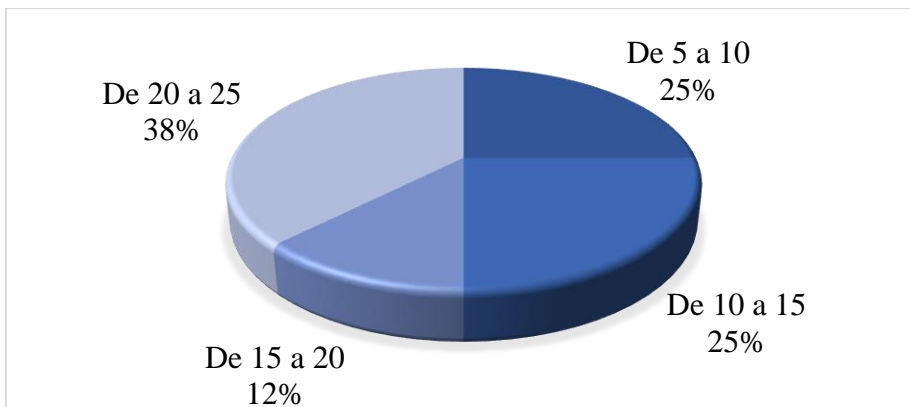
Porcentaje de estudiantes según el año de inicio



Con relación al año de inicio se puede observar que un 48.1% inició en el 2019 seguido de un 37.5% cuyo inicio fue en el 2018. Por su parte, un 12.1% lo hizo en el 2017 mientras que el 0.4% inició en el 2016. El 1.9% restante no contestó a dicha pregunta.

Figura 22

Años en servicio de la docencia del profesorado

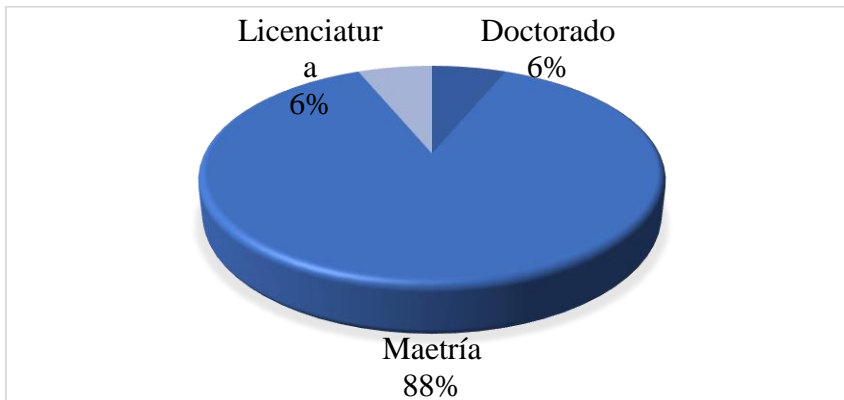


En lo referido a los años en servicio de la docencia se puede apreciar que 25% se encuentra en un rango de 5 a 10 años, otro 25% de 10 a 15. En el rango de 15 a 20 años se

encuentra un 12%, mientras que en el mayor porcentaje se destaca en rango de 20 a 25 equivalente a un 38%.

Figura 23

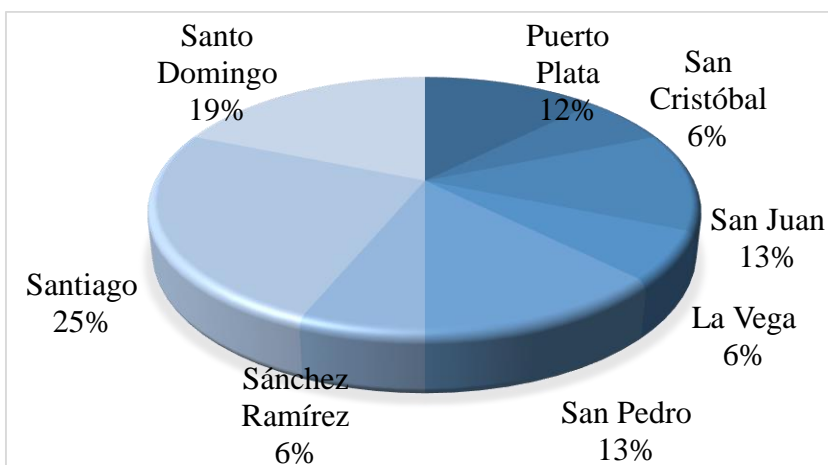
Titulación académica del profesorado



En lo referido a la titulación académica solo el 6% está titulado con doctorado, el 88% poseen y el el 6% restante licenciatura.

Figura 24

Distribución geográfica del profesorado



El mayor porcentaje de la muestra de profesores pertenece a la ciudad de Santiago con un 25%, le sigue un 19% en Santo Domingo, luego San Juan con 13% y Puerto Plata con 12%. Finalmente, se encuentra La Vega, Sánchez Ramírez y San Pedro cada uno con un porcentaje similar de 6%.

Tabla 18

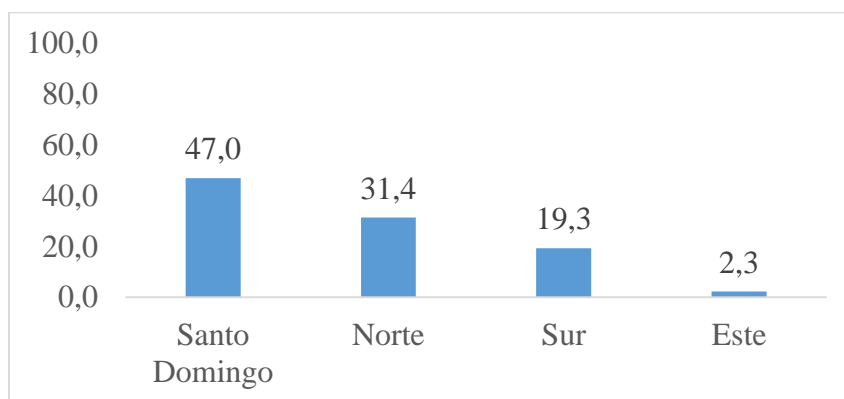
Frecuencia y porcentaje del estudiantado según el año de inicio

	N	Media	Desviación estándar
Edad	262	20.22	2.403

La edad promedio de los estudiantes es de 20.22 años con una desviación estándar de 2.40.

Figura 25

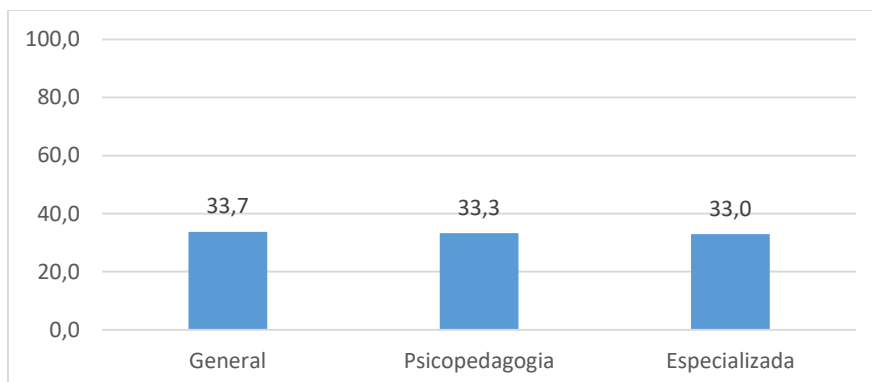
Frecuencia y porcentaje de estudiantes por región



El 47% de los estudiantes se ubica en Santo Domingo, el 31,4% en la Región Norte, el 19,3 % en la Región Sur y el 2,3 restante en la región Este.

Figura 26

Frecuencia y porcentaje de estudiantes según el área académica



El área académica general está representada por un 33.7% de la muestra. De manera similar, el 33.3% pertenece al área de Psicopedagogía y el 33.0% restante al área Especializada.

4.2 Competencias profesionales del profesorado universitario

Tabla 19

Desarrollo de la docencia según el área académica

	General	Psicopedagógica	Especializada	X ²	gl	p
- El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.	51.7	78.4	54.0	24.237	10	.007
- El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas.	51.7	70.5	48.3	14.233	8	.076
- Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas.	65.2	77.3	47.1	24.654	10	.006

- El programa expuesto al principio del curso se ha cubierto de manera satisfactoria.	56.2	64.8	50.6	9.644	10	.472
- Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad.	67.4	75.0	58.6	14.175	10	.165
- Los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre.	59.6	80.7	58.6	21.517	10	.018
- Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.	65.2	83.0	55.2	22.568	10	.012

Nota: en la tabla se muestran los porcentajes según el área cuando la respuesta de los participantes en la escala Likert del instrumento fue “siempre”.

En la Tabla N° 19. se presentan las respuestas sobre el Desarrollo de la docencia que utilizan los docentes según el área académica. En todos los ítems, el área de psicopedagogía es la que muestra mayores porcentajes seguida por el área general. De las tres áreas, en el área general se observa la menor cantidad de respuestas por parte de todos los participantes. No obstante, la tabla muestra diferencias estadísticamente significativas en cuatro ítems: a) el programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura ($X^2(10) = 24.237$, $p < .05$); b) las clases están bien preparadas organizadas y estructuradas ($X^2(10) = 24.654$, $p < .05$), c) los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre ($X^2(10) = 21.517$, $p < .05$); y, d) lo explicado en clase responde al programa de la asignatura ($X^2(10) = 22.568$, $p < .05$).

Entre los ítems con diferencias estadísticamente significativas, el que mayor porcentaje de respuestas obtuvo en el área de psicopedagogía menciona que “los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre” (80.7 %).

Coherencia/enseñanza según el área académica

	General	Psicopedagógica	Especializada	X ²	gl	p
- Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates,) relacionados con la asignatura.	69.7	73.9	50.6	21.214	10	.020
- El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte la clase.	69.7	78.4	64.4	19.643	10	.033
- Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos.	66.3	80.7	57.5	18.789	10	.043
- Los materiales de estudio de su asignatura (textos, apuntes, etc.) son adecuados.	60.7	76.1	52.9	24.438	10	.007
- El tiempo de la clase está equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples.	50.6	67.0	51.7	17.363	10	.067

Nota: en la tabla se muestran los porcentajes según el área cuando la respuesta de los participantes en la escala Likert del instrumento fue “siempre”.

La Tabla N° 20 muestra las respuestas sobre la evaluación que utilizan los docentes según el área académica. En la misma se observa que todos los ítems relativos

a esta subescala muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a excepción del que hace referencia al equilibrio del tiempo en clase según la complejidad de los temas ($X^2(10) = 17.363$, $p > .05$).

Por otra parte, la tabla señala que el área de psicopedagogía es la que mayor porcentaje de respuestas presenta. En ese sentido, el ítem con mayor valoración por la muestra señala que “los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos” (80.7 %).

La trayectoria del profesorado de educación superior hace referencia a las particularidades del recorrido profesional desde los inicios hasta la fecha. En ese sentido, el camino de los docentes de educación física en la institución objeto de estudio tiene distintas vertientes: están aquellos que iniciaron desde jóvenes ayudando a otros amigos con sus clases, o quienes empezaron siendo docentes durante o después de sus estudios universitarios, o por medio al deporte que practicaban. A pesar de estas tres formas distintas en el inicio de su trayectoria, es importante señalar que la mayoría empezó a dar clases en una escuela pública, colegio o liceo. No obstante, un grupo reducido de participantes inició siendo docentes en la universidad. Aun así, todos los participantes de ambos grupos ganaron un concurso en el MINERD antes de iniciar sus labores en la institución universitaria.

Bueno, mi trayectoria como docente inicia en el año 2005 cuando comienzo a dar clases en un centro privado, en un colegio. Ahí me contratan como profesor de educación física, todavía yo no había terminado mi carrera, estaba casi de término. Profesor 4

Bueno, en mis inicios, empecé a estudiar Licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, recinto Santiago, en el año 2000. Paralelamente empecé a trabajar en el mismo momento que comencé a estudiar. Como ayudante de grado. A partir de ahí, me he mantenido en ejercicio ininterrumpido, ya cumpliendo diecinueve años en servicio. Entré como docente al área de letras de la UASD, a trabajar, en el año 2011 y aquí en el año 2016. Profesor 7

Inicio alrededor del año 1998, en San Cristóbal, a nivel privado, luego ahí consigo en el sector público, Yaguata, San Cristóbal, más luego pasé al San Rafael en el año 2000, luego he estado trabajando en colegio privado del 2004 hasta el 2011 y aquí he estado trabajando desde el 2001 al nivel superior. Profesor 15

Yo inicié como docente en el año 1994, como maestra Montessori en el Colegio Jardín Infantil Montessori de Santiago. Luego, pasé a trabajar como profesora del nivel primario en el Politécnico Femenino Nuestra Señora de las Mercedes en Santiago, ahí estuve por 12 años siendo profe del nivel primario, y en varios años del nivel secundario trabajando con el área de español también. Profesor 11

En cuanto a la formación profesional, esta hace referencia a la enseñanza que abarca todos los estudios en las distintas áreas y niveles que permiten la inserción en el mercado laboral y el ejercicio de la enseñanza. Los profesores fueron agrupados de acuerdo con la dimensión del plan y la preparación académica. El primero corresponde a la formación general; los profesores de este renglón tienen preparación en el conocimiento y aplicación de la gramática. Solo un docente tiene un posgrado en Historia y Geografía Física del Caribe y otro se encuentra formado en Filosofía y Letras.

Yo primero hice profesorado (...) Licenciatura en Letras (...) Bueno, maestría yo tengo en Lingüística Aplicada y algunos diplomados que he hecho. Neurociencia y diplomado también lo que es la parte de cómo enseñar a maestros en el mismo ámbito. Hasta ahí he llegado. Profesor 8

Posgrado en Historia y Geografía Física del Caribe. Profesor 12

Empecé a estudiar Licenciatura en Filosofía y Letras (...) Tengo maestría en lingüística aplicada a la enseñanza del español., lexicografía hispánica y ciencias de la educación. Profesor 7

Psicología. (...) Maestría en Educación, pero con concentración en Neurociencias. Profesor 16

Orientadora en la licenciatura y en la maestría, Psicopedagogía. Profesor 2

Licenciatura en filosofía y letras, (...) maestría en lingüística. Profesor 14

La tercera y última dimensión, es la formación disciplinaria que abarca conceptos, procedimientos, metodología y la esfera de valores misionales que armonizan *¿el qué, el cómo y el para qué?* En este caso, se profundizó en la preparación académica que tienen el profesorado vinculado a la educación física, deportes y la actividad física. Los docentes entrevistados cuentan con grados acerca de cultura física y maestrías en torno a las asignaturas que enseñan vinculadas a la educación física y deportes.

Licenciatura en Educación Física (...) Maestría en Educación Física y Deporte. Profesor 15

Hice una Licenciatura en Educación Física (...) Mire está mezclada porque a nivel de bachillerato salí siendo técnico agrícola (...) Maestría en educación física (...) tengo una maestría en divinidad, teología. Profesor 3

... en la UAPA, donde me formé en Educación a Distancia. Profesor 11

Licenciatura Cultura Física. Profesor 13

Maestría en Educación Física. Profesor 9

Ciencia de la Cultura Física. Profesor 1

Maestría Profesionalizante de la Educación Física (...) en el 2002 hice un Postgrado en Gestión. Profesor 10

Master de investigación, actividad física, deporte y salud. Profesor 5

Formador de formadores, maestría en Profesionalizante en la didáctica de la educación física (...) maestría vía doctorado en Educación Física Integral (...) Licenciado en Ciencias Agrícolas. Profesor 9

En actividad física, deporte y salud. Profesor 6

Finalmente se precisa que algunos profesores poseen formación adicional que no se encuentra determinada en los bloques antes mencionados ya que están preparados en otras áreas del saber tales como ciencias agrícolas y teología. Aun así, se debe destacar que la formación de algunos profesores no sigue una línea específica. Hay quienes tienen formación general y, al mismo tiempo, formación psicopedagógica, especializada u otra titulación fuera de los bloques establecidos en el plan de estudio de la Educación Física de acuerdo a la ordenanza 09´2015.

En el ámbito de conocimiento del contenido esta categoría hace alusión al *saber hacer* del profesorado sobre la disciplina que enseña en base al dominio conceptual, práctico y didáctico, y las estrategias utilizadas para el abordaje de los contenidos en el proceso de la enseñanza. En ese sentido, los profesores señalan que dominan la materia que imparten debido a la formación especializada que han recibido y a su experiencia en la formación de futuros docentes.

...también me considero un docente que tiene dominio del área, tengo algunas evidencias de eso en los ambientes donde nos movemos, noto que la gente me tiene cierto reconocimiento y respeto en esa parte. Profesor 14

Sí, sí. Sobre todo, porque en la lingüística hay teorías que se oponen y hay teoría también que no están aceptadas. Profesor 7

Sobre todo, por decir la norma, la normativa de la ortografía que se modificó en el 2010, a veces los estudiantes no la conocen y me dicen: "Profesora, pero yo vi la palabra guion tildada en un libro importante y yo le digo: Sí, pero hace nueve años que se le quitó la tilde a la palabra guion". Quizás la edición de ese libro para ellos no era una falta de ortografía porque estaban dentro de la normativa antes de 2010. Profesor 7

Eso plantea este señor, la Academia no lo ha aceptado, el día que se lo acepten yo se lo digo". Pero, mientras tanto nosotros nos tenemos que guiar de la Academia porque somos docentes y hay que seguir las instrucciones legales Profesor 7

...y en cuanto a nivel de competencia durante mi trayecto algunas asignaturas, quizá que no son de mucho dominio, pero la mayoría de las que impartí sí tengo las competencias en ella, sobre todo las que son deportivas. Profesor 13

(...) considero tener un buen perfil porque he tenido una buena formación en cuanto a la gimnasia. De hecho, yo practiqué gimnasia desde que era un niño y he realizado cursos a nivel internacional con la Federación Internacional de Gimnasia. Primero la gimnasia porque la gimnasia es la base de la educación física, todas las actividades físicas que se realizan, sea: deporte, juego, danza... Tiene su base en la gimnasia y la parte ya de educación motriz que es también una base fundamental, es uno de los medios por excelencia de la educación física, que se trata de la iniciación del niño en cuanto a las actividades físicas. Ahí hay que hablar del desarrollo psicomotor, del desarrollo psicosocial y del desarrollo socioafectivo y del desarrollo emocional del niño que se trabaja en los primeros años de escolaridad. Por ejemplo, el primer ciclo, que es el nivel primario y en el nivel inicial también. Profesor 7

Es que tiene que ir en conjunto, porque si yo solamente me voy a lo cognitivo y dejo la parte emocional o dejo la otra parte que tú me acabas de decir no hay un engranaje. Si yo no conecto esas tres palabras para trabajar mi proceso, no tengo resultados. Profesor 8

A su vez, desde la perspectiva del *saber hacer* el profesorado adapta los contenidos de la clase en función de la comunicación y confianza que tiene para con los estudiantes. De esta manera, la flexibilidad es un puente que une el “Desarrollo Profesional” y la “Comunicación”, permitiendo que el docente adecúe sus clases a las necesidades expresadas por los estudiantes.

...lo que trato de hacer es ser proactiva y modificar mis esquemas para que las cosas salgan bien. Profesor 16

Lo primero que he aprendido es que no hay nada con exactitud establecido. O sea que las cosas cambian y que uno está presto a los cambios para poder ir adaptándonos a los nuevos jóvenes que estamos recibiendo y a lo que demanda la sociedad actual y el sistema educativo. O sea, a desaprender para aprender. (...) En este caso, sería yo. Y, además, también, somos humildes a la hora de reconocer cuando no sabemos algo y tenemos que investigarlo para poder crear ese vínculo con los estudiantes y entender que podemos mejorar cada día más. Profesor 5

Las competencias del docente. Creo que sí, son muy buenas las competencias del docente porque ¿Qué piden las competencias? Saber practicar, establecer objetivos, diseñar situaciones de aprendizaje, atender a la diversidad, educar en valores, usar nuevas tecnologías, interactuar, saber cómo interactuar contextualizando el aprendizaje y esto nos permite trabajar en equipo, participar en la gestión de aula, como te digo, las competencias son buenísimas, tomar decisiones a la mejora, todas esas cosas que tiene el currículo, nuestro currículo,

son excelente, solamente nosotros tenemos que trabajarlas, desde que trabajemos esas competencias podemos salir adelante, yo las veo bien. Cómo nosotros vamos a llevar esas competencias y gestionar el propio trabajo, Ahora, yo como maestro tengo que asegurarme que esas competencias lleguen a mis estudiantes. Profesor 2

Sin embargo, el conocimiento de los contenidos no resulta ser suficiente y el matiz y la formas de enseñar varían de un profesor a otro. Al respecto, el profesorado expresó que en su forma de enseñar toma en cuenta dos aspectos principales. El primero es ubicar al estudiante como centro de la enseñanza, donde generan su propio conocimiento a partir del acompañamiento que brinda como un facilitador. En segundo lugar, cabe destacar que el profesorado privilegia los saberes previos. Es decir, propician dicho aprendizaje a través del respeto que les brindan a los estudiantes y las interacciones propia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Yo creo que dentro del marco del respeto. Tú sabes una persona estricta, pero un estricto moderado. O sea, se toman todos los pormenores, la realización de la clase, se pone todo claro al inicio, se respetan los momentos, se respetan los estudiantes, se respetan las críticas constructivas de los estudiantes y se mantiene un estado de ánimo de colaboración y de aprendizaje en el aula (...) Yo creo que dentro del marco del respeto. Tú sabes una persona estricta, pero un estricto moderado. O sea, se toman todos los pormenores, la realización de la clase, se pone todo claro al inicio, se respetan los momentos, se respetan los estudiantes, se respetan las críticas constructivas de los estudiantes y se mantiene un estado de ánimo de colaboración y de aprendizaje en el aula. Profesor 5

En el sentido, de que no me gusta que se queden callados. Me gusta el enfrentamiento y que ellos hablen, que digan, que ellos digan, que ellos expongan y que se enfrenten uno a otros y que hagan su planteamiento y que fijen su postura dentro de (...) Profesor 3

(...) Al principio tú sabes que nosotros éramos más los protagonistas en cuanto al accionar de nuestra clase. Todo se centralizaba en base a uno, específicamente lo que nosotros llamamos el mando directo. (...) ya las clases son diferentes donde la participación de nosotros es más de un facilitador, buscando que el estudiante sea el generador de su propio conocimiento. Profesor 9

Por otro lado, se abordó la interacción entre el profesorado y estudiantes. Por lo general, esta se realiza en el marco de la docencia cuando indagan sobre su contexto, situación emocional y dudas para así adecuar el contenido de la clase. En ese sentido, para lograr dicho acercamiento emplean un lenguaje en común adaptado al grupo de clase. A su vez, les brindan la oportunidad para comunicarse con ellos fuera de clases los fines de semana a través de mensajes de texto.

Ahora nosotros tratamos de ser los más justos pero muchas veces hay estudiantes que tienen inconvenientes que tú no lo sabes, que tienes que empoderarte de su causa, hablar con ellos, ver sus situaciones, para tratar de sacarle provecho a ellos, lo más que se pueda. Entonces, eso me fue a mi interactuando con ellos y me llena de satisfacción que nos ha dado resultado positivo. Profesor 9

Bueno, si te voy decir que somos serios, yo te voy a decir que no. Somos un grupo de tigueros¹, para que me entiendas. Yo llego al aula y lo primero que hago es según el lenguaje común, cherchar² con mis estudiantes y yo ‘wey, pero mira tú te vez bonito, ¿tú como que te bañaste hoy, ¿verdad?’ (...). Profesor 3

(...) poder seguir trabajando en su proyecto. No importa que sea domingo, no importa que sea sábado, no importa que sea. Profesor 9

Yo siempre le hago la salvedad que, si no es una emergencia, que no me llamen. Pero, que si tienen alguna dificultad que me escriban un mensaje, inmediatamente yo lo vea, yo le respondo (...) Una de las cosas que me han dado mucho beneficio a mí de las redes sociales, o sea, ellos no tienen temor a preguntarme y quizás eso ayuda a que haya menos confusión. Profesor 5

Posteriormente, se indagó sobre los vínculos emocionales con los estudiantes. Esta categoría hace referencia a las manifestaciones sentimentales relacionadas a la construcción de relaciones humanas en el ámbito del que hacer docente y enseñanza de los estudiantes. En ese sentido, por lo general, el profesorado suele ser empáticos con sus estudiantes, evalúan y gestionan los conflictos emocionales que les presentan. Aun así, algunos docentes señalan que si bien toman en cuenta las situaciones emocionales de sus estudiantes manteniendo la distancia a fin de que la clase no se desvirtúe o se pierda la formalidad ética del debido proceso.

Sí, yo trato de conectar con los estudiantes y hacer empatía con ellos, claro, guardando una distancia prudente por el tema del respeto y también de la formalidad que tiene que haber en las clases, entiendo que eso es un aspecto que el maestro tiene que tener como precaución de lo que es la distancia prudente entre él y el alumno porque si es muy lejano el alumno lo ve como un ser extraño, pero también si se establece una relación como de demasiado cercanía que llegue como a lo chabacano, y él ve como eso que yo le llamo que es el ambiente sagrado que debe haber en la clase. Profesor 11

(...) también esas competencias emocionales, de gestionar el conflicto emocional yo trato en la medida que pueda de abordarlas, porque somos seres sociales, que vamos a entrar a escenarios llenos de conflictos, y como se lo menciono mucho (...) Si sale un tema personal, en la medida de lo posible lo

¹ Tiguer o Tigre: Muchacho joven, hábil, audaz. Pero también poco serio y de poca confianza.

² Cherchar: (v.) charlar, platicar

Diccionario Dominicano, <https://www.colonialtours.com/diccionario.htm>

manejamos, pero yo no puedo decir que mis clases son emocionales y que hay apertura para que... No, yo creo que no porque entonces desvirtuamos el escenario, un escenario académico. Profesor 11

Bueno el método que yo utilizo que me ha dado resultado primero, yo trato de conectar con el estudiante, o sea no en sentido de que sean mis amigos sino de que me interpreten de la manera más sencilla que sea posible, crear una atmósfera de trabajo que se sienta a gusto el estudiante al igual que yo, eso me da resultado porque el estudiante se familiariza al punto de que, por ejemplo, si yo le llamo la atención, no lo ve mal, trata de mejorar por la forma de como yo lo hago. Profesor 13

Al abordar al profesorado sobre el enfoque de enseñanza empleado la mayoría expresó utilizar el enfoque por competencia. El mismo establece conexiones para conseguir las metas de aprendizaje de manera eficaz, delegando el protagonismo del proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiantado. Es un enfoque por evidencias, colaborativo e innovador en el que el alumno adquiere habilidades para construir sus conocimientos. Además, este enfoque también es desarrolla mediante sílabos.

Otros profesores expresan que buscan que el estudiantado conozca y aplique lo aprendido mediante enfoques como el cognoscitivo/ práctico y el enfoque sociocrítico; o mediante el enfoque constructivista, por el cual guían a los estudiantes para que sean ellos quienes autorregulen y den significados a los contenidos vinculándolos a la vida y sus contextos.

(...) modelo que se trabaja tiene mucho énfasis en lo que es el desarrollo de competencias, pero se centra mucho en un modelo centrado también en evidencias, trabajo colaborativo, innovación, pero creo que la institución. Profesor 14

El enfoque por competencia, o sea donde el alumno adquiera las habilidades básicas de esos elementos porque en realidad ellos no van a ser atletas, pero si van a transmitir ese conocimiento y es importante que las competencias ellos la adquieran (...) Profesor 13

(...) modelo por competencias, nosotros trabajamos con sílabos y los sílabos tienen un esquema que justamente apunta a que uno vaya estableciendo evidencia de aprendizajes que deben ir mostrando los estudiantes y que esos aprendizajes también tienen como unos indicadores de desempeño (...) Profesor 14

(...) Bueno, el enfoque ya que va es de un enfoque cognoscitivo, práctico, y otros porque la idea es que esa persona salga lo más clara posible, lo mejor esforzado posible en ese sentido. Profesor 15

Bien. Aplicando la nueva currícula de nuestro sistema educativo dominicano, tanto a nivel inicial, básico como medio y superior apegado claramente al enfoque de socialización, a los enfoques de aprendizaje significativos, los enfoques de competencia, y así sucesivamente. (...) Para al final uno poder lograr aprendizaje verdaderamente significativo y preparar a los objetos dentro de esa dinámica para la vida, no en forma teórica sino también de una forma pragmática (...) Profesor 12

4.3 Verificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado universitario

Tabla 21

Porcentajes sobre las prácticas según el área académica

	General	Psicopedagógica	Especializada	X ²	gl	p
- Las clases prácticas están bien organizadas, preparadas y estructuradas.	64	76.1	59.8	10.152	10	.427
- Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura.	62.9	77.3	62.1	12.040	10	.282
- Las prácticas de la asignatura son coherentes con las actividades profesionales derivadas de la carrera.	65.2	77.3	56.3	18.814	10	.043

- Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura.	53.9	3.4	8.0	15.158	10	.126
- Considero que los recursos materiales utilizados en las prácticas son suficientes.	62.9	70.5	52.9	14.818	10	.139
- Cumple con sus obligaciones de atención a sus estudiantes.	67.4	83.0	63.2	16.840	8	.032

Nota: en la tabla se muestran los porcentajes según el área cuando la respuesta de los participantes en la escala Likert del instrumento fue “siempre”.

En la Tabla 21 se recogieron las respuestas sobre las prácticas que utilizan los docentes según el área académica. A pesar de que el área de psicopedagogía es la que presenta mayores porcentajes, solo dos ítems muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$). Dichos ítems hacen referencia a que “las prácticas de la asignatura son coherentes con las actividades profesionales derivadas de la carrera” y que el docente “cumple con sus obligaciones de atención a sus estudiantes”. Es importante señalar que en este último es donde el área de psicopedagogía tiene los mayores porcentajes de respuesta (83.0 %).

Tabla 22

Porcentajes sobre la evaluación según el área académica

	General	Psicopedagógica	Especializada	X ²	gl	p
- La utilización de material didáctico	58.4	81.8	57.5	19.404	10	.035

complementario (retroproyector, video, ordenador) facilita la comprensión de su materia.						
- El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen.	64.0	72.7	59.8	11.305	10	.334
- La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	58.4	73.9	52.9	21.348	10	.019
- Las calificaciones obtenidas por los alumnos se ajustan a los conocimientos.	52.8	80.7	54.0	26.183	10	.004
- Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.	56.2	68.2	46.0	19.188	10	.038

Nota: en la tabla se muestran los porcentajes según el área cuando la respuesta de los participantes en la escala Likert del instrumento fue “siempre”.

En la Tabla 22 se recogen las respuestas sobre la evaluación que utilizan los docentes según el área académica. En ese sentido, todos los ítems relativos a esta

subescala muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a excepción de aquel que hace referencia a la posibilidad del estudiante para “conocer y corregir los criterios de corrección del examen” ($X^2(10) = 19.188p > .05$). Dichas diferencias señalan que el área de psicopedagogía cuenta con mayor porcentaje de respuestas.

A su vez, cabe destacar que, entre los ítems con diferencias estadísticamente significativas, el que mayor porcentaje de respuestas obtenidas en el área de psicopedagogía (81.8 %) menciona que el material didáctico facilita la comprensión de la materia impartida por los docentes ($X^2(10) = 26.183, p < .05$).

Tabla 23

Porcentajes sobre la gestión de la docencia según el área académica

	General	Psicopedagógica	Especializada	X^2	gl	p
- Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as.	51.7	79.5	51.7	34.335	10	.000
1. Asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia.	76.4	93.2	81.6	27.275	10	.002
- En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes.	57.3	70.5	48.3	19.549	10	.034
- La asistencia a clase suele ser alta.	69.7	87.5	69.0	14.540	10	.150

Nota: en la tabla se muestran los porcentajes según el área cuando la respuesta de los participantes en la escala Likert del instrumento fue “siempre”.

En la Tabla 23 se recogieron las respuestas sobre la gestión que utilizan los docentes según el área académica. En ese sentido, todos los ítems relativos a esta subescala muestran diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) a excepción de aquel que hace referencia a que la “asistencia a clase suele ser alta” ($X^2(10) = 14.540, p > .05$). Entre los ítems con dichas diferencias se observa que el área académica con mayor porcentaje de respuesta es la de psicopedagogía. En ese sentido, el ítem más valorado

señala que el docente “asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia” (93.2 %).

Cabe precisar que al indagar sobre el proceso de planeación de sus clases el profesorado la percibe como una herramienta con la cual se dispone el contenido de manera articulada con las actividades, el abordaje adaptativo y sus posibilidades de evaluación de modo estructurado. Para ello, el profesorado suele estudiar el programa buscando literatura, utilizando un diseño genérico como el sílabo, o escribiendo las competencias, la distribución de grupos, el moderador y el producto. Es importante destacar que algunos hacen un seguimiento semanal de esta planificación.

Yo uso el diseño genérico que tiene un programa (...) yo escribo las competencias, yo escribo mucho, hoy ando con una libretica porque ando buscando cosas, pero, yo anoto porque confío mucho en esa técnica, en mi cuaderno. Yo escribo la competencia, las actividades que voy a realizar en cada momento de la clase, la distribución de los grupos y quien va a moderar, el producto esperado en casa sesión de clase; soy muy celosa de ese producto (...) Eso me ha funcionado y yo creo que ayuda. Profesor 11

Las clases se preparan orientadas por un plan de trabajo en las instituciones que he bajado, luego de una planeación general uno va haciendo la distribución de la clase por semana o por encuentro. Profesor 2

Bueno mira en el plan está el propósito que yo me dispongo, aprender, están los contenidos se refieren a elementos que ellos van a manejar, un ejemplo, Béisbol, que ellos van a trabajar el bateo, yo trato de buscar cuales son las nuevas tendencias que hay e incorporarlas ahí y más bien eso. Profesor 13

Lógicamente la planificación es la herramienta vital y número uno de todo verdadero docente porque la planificación es la verdadera organización. Profesor 12

Lo hago a nivel universitario siguiendo la instrucción que actualmente se llama sílabo, en donde hay unas competencias y una idea de integración de las asignaturas, la programo con los días posibles de encuentro dejando entre unos imprevistos... Profesor 15

(...) para mí, el trabajo crucial es antes de iniciar cualquier período académico donde me siento con el programa de la asignatura que vaya a impartir, veo los contenidos busco la literatura que debo estudiar para preparar la clase, luego busco la forma en la que voy a evaluar que muchas veces es dada (...) con una semana de anticipación, voy preparando las clases con su introducción, el desarrollo de las clases, la conclusión, la asignación que se van a llevar y voy dando seguimiento semanal, cualquier tema que yo entienda que tengo que volver a reforzar luego de ver las asignaciones, busco la forma de hacerlo, de reintroducirlo, por lo general, llevo el programa. Profesor 16

El proceso de planificación de la docencia está estrechamente vinculado a la gestión apropiada de aula. Esta describe las características y condiciones para la organización de la enseñanza. En ese sentido, parte del profesorado dice que no han tenido dificultades con la gestión institucional ya sea porque tienen suficiente autonomía o porque les ayudan a buscar la solución de sus demandas, dentro de las posibilidades con las que cuentan. Sin embargo, otros expresan que hay reuniones que entorpecen el proceso de clases debido a que limitan el tiempo de estas. En otras palabras, las reuniones cambian la planificación de clases que tienen los docentes. Es por tanto que sugieren socializar la agenda e ir ajustando horarios y rutinas, así como ser precisos en las reuniones.

(...) a mí me interesa mucho, siempre plantear un buen clima de aula donde las competencias cognitivas se puedan desarrollar al máximo, donde él/ella sepa que yo estoy trabajando ahí la meta con visión todos los días, que ellos sepan que si leemos un documento tenemos que poner sobre el escenario del aula eso que han encontrado ahí y ver cómo lo aplicamos cuando vayan a ser profes, cuando se enfrentan a todos esos contenidos que están en ese currículo para cada grado. Eso fue otra cosa que pudimos hacer en este curso también. (...) mi gestión de aula es bastante innovadora, utilizó bastante la tecnología con mis estudiantes.
Profesor 11

Desde la mirada de la gestión de aula surge la motivación como elemento fundamental. Esta describe la diversidad de factores que impulsan la conducta al logro de una meta vinculada a la construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. En algunas ocasiones el profesorado apela a motivación extrínseca a través de gratificaciones externas que se obtendrían a futuro mediante los estudios, tales como conseguir un trabajo o viajar. En cambio, otros docentes buscan la motivación intrínseca de sus estudiantes utilizando estrategias didácticas tales como el uso de preguntas, videos, creación de cartas a fin de indagar cuáles necesidades e intereses tienen sobre la materia y adaptarlos a la planificación de clases para hacer del aprendizaje una experiencia disfrutable.

Sí me gusta que lo estudiantes vean que la lengua es todo, que la lengua es su formación, que la lengua es como su eje transversal de vida. Sin lengua no pueden trabajar. Y entonces tampoco pueden desarrollar el pensamiento y una forma de leer, escribir, una forma de conocer el mundo, la lengua es para conocer el mundo. Profesor 7

Fíjate. Recuerda que el deporte debe ser usado como un medio, no como un fin. Antes se utilizaba como un fin, sin embargo, ahora no. Ahora ellos lo que tienen es que ubicar una manera es que ellos disfruten. ¿Por qué? Porque si voy a dar vamos a poner un ejemplo, baloncesto o a dar béisbol, que también yo doy béisbol I y II. No todos aun siendo béisbol el deporte rey, no todos conocen ni dominan el béisbol. Entonces, yo tengo que adaptarme a esa situación, a todos, no a los que comprenden. Profesor 9

Y yo parto principalmente yo busco que los estudiantes especialmente que sea más tímidos los que se creen que son más rezagados porque tiene mucha potencialidad. A mí me ha tocado tener estudiantes que se muestran quizás... A mí me han tocado aulas en la que todos participan que son muy activos, pero me han tocado otras que no son tantos. Entonces a mí me gusta buscar a esos motivar al que ya está motivados seguirlos motivando. Entonces a mí siempre me preguntan porque siempre como las preguntas más difíciles son para mí: ¿Por qué tú buscas esto porque usted busca esto? ¿Por qué usted busca lo otro? Profesor 1

Yo enseño partiendo de lo que el estudiante sabe. Me gusta saber qué el estudiante sabe y por eso siempre pido que escriban una carta; eso yo lo hago en todas mis clases. Yo solicito el primer día que escriban una carta a la maestra. Una carta de expectativas planteando que quieren aprender en esta asignatura y qué cosas desearían que yo les ayudara a comprender, a entender o aproximarse. Tomando en cuenta que a lo mejor tengan alguna necesidad que no haya podido ser suplida en otro momento pero que se sientan en la libertad. Me tomo el tiempo de leer cada carta y de devolverla. A partir de eso yo armo mi planificación, entonces, así conozco el estudiante, sé para que vino a mi clase y bueno yo creo que eso hace que la clase fluya. Profesor 11

Por lo general mis clases trato de hacerlas dinámicas, aunque son materias muy teóricas, llevo presentaciones, videos, imparto la clase, voy haciendo preguntas, siempre inicio con una actividad introductoria en la que ellos se motivan, en la que ellos salgan un poquito de la rutina, luego damos la clase y siempre trato de hacer un cierre para ver qué ellos se llevan de ahí, por lo general, se llevan tarea también. Profesor 16

Las estrategias didácticas hacen referencia a las acciones realizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas se adaptan o se ajustan a necesidades del aprendiz y estructura de los contenidos. El ejemplo como estrategia didáctica es una de las estrategias más empleada por el profesorado se trata del ejemplo que utilizan a partir de ellos mismos u otras personas. De manera específica, los profesores comparten sus experiencias para que estén más motivados hacia las clases a partir de los logros que pueden alcanzar en un futuro; b) ejemplifican cómo se hacen las actividades y c) adaptan sus explicaciones utilizando un lenguaje llano o con ejemplos para niños.

Pero me considero una persona solidaria, amorosa, entregada a mi profesión, responsable, con actitud de escuchar siempre a los demás y viceversa, amoroso con lo que hago y también con los discentes que me tocan estar frente a mí, o sea es una forma de inculcar constantemente valores porque los valores son la primera herramienta que manifiesta un maestro, un profesor, un educador. Esas son mis cualidades y ante todo el sentido de pertenencia constantemente a todo lo que trato de emprender. Profesor 12

Bueno, yo siempre digo que el docente no es docente solamente dentro del centro. Sino dentro y fuera. Es mostrar un ejemplo, me gusta ser respetuosos con las personas porque me gusta también que sea conmigo para llevarle eso a los estudiantes. Es decir, que a pesar de que no tenga la edad que tienen muchos de mis compañeros que quizás lo ven de diferentes formas, muy diferente de cómo me ven a mis los demás estudiantes. Me gusta que ellos se lleven el mejor ejemplo, es decir, que tú puedes ser joven capacitado, puedes desarrollarte, es decir que no es sólo para personas que quizás tenga más edad. Profesor 1

Claro que sí, pues, imagínate que vaya a enseñarte a ti como se agarra un instrumento de preparación o inicial y yo no tenga las orientaciones de cómo colocar las manos y eso, pero que esas ideas primero llegan primero al cerebro de una manera abstracta, que no la puede ver, ahora bien, eso se expresa en un gesto deportivo, en una manipulación de un instrumento. Eso va así, entonces si tienen por ejemplo esa capacidad de entender eso a nivel cognitivo, pero luego no sale ya porque no en esa conexión, vamos a decir, motora, de esa señal que envía tu cerebro a esa parte del cuerpo es una idea que tiene que ver con control, con cierto esfuerzo, entonces eso no se da, luego si le voy a orientar a uno que, partiendo de la posibilidad desde cero, yo puedo llegar a una mala orientación porque no adopto la... O sea, no hago lo que debe ser en la medida de que se acerque a la parte ideal de lo que se está enseñando, luego esa persona me imita ese movimiento, por ejemplo, pero también al mismo tiempo si no uso un lenguaje adecuado dentro de lo llano, pero también poniéndole cierto matiz de esa parte científica, me estoy deformando, entonces esa persona que yo forme que va a formar a otro va a ir con esa deficiencia. Profesor 15

Realmente todas las estrategias que llevan al estudiante a trabajar por sí mismo son las que mejores resultados me han dado puesto a que muchas ocasiones el estudiante llega un poco cansado, desmotivado y escuchar a la maestra hablando durante todo el periodo de clases puede ser un tanto aburrido sobre todo porque no son estudiantes de psicología sino de educación, entonces mis asignaturas pueden tender a parecer un tanto aburridas para ellos, entonces lo que suelo hacer es que llevo una actividad introductoria en la que ellos tengan que moverse, en la que ellos tengan que jugar, en la que ellos tenga que utilizar la tecnología o reflexionar y esa actividad introductoria por lo general los lleva al contenido de ese día de clases en sí, que por lo general es muy teórico pero busco la forma de que ellos sean quienes lleguen al conocimiento. (...) y si hay que recurrir a métodos casi infantilísimos para que ellos se motiven y pongan atención, lo hago, en ocasiones el contenido de la clase, el material que ellos deben estudiar lo escondo en el recinto y ellos tienen que salir con una búsqueda de pistas, a encontrar el contenido, los pongo a hacer dramatizaciones acerca de temas en

específico de manera que la clase sea motivadora para ellos y disfruten aprendiendo. Profesor 16

Y si está bien, bueno pues felicitarle y ponerle como ejemplo los demás grupos para que puedan seguir ese ejemplo. Profesor 5

Tomar en cuenta al estudiante y sus circunstancias. Otra estrategia didáctica que destacan los docentes consiste en conocer, no solo sobre los conocimientos que llevan los estudiantes consigo al aula, sino también mostrar interés en su estilo de vida, sus relaciones interpersonales, el afecto recibido y su estado emocional.

A mí me gusta agotar todas las estrategias activas de aprendizaje y de enseñanza. Y ahora pude hacerlo en esta gestión en el aula, lo pude lograr. Hay cursos que no van tan rápido, o sea, que no cogen el 'time' tan pronto, pero hay grupos que sí. Profesor 11

Pero me ayuda luego a abordarles y me pasó ahora con una estudiante, en una de esas hojas de vida hablaba de su familia. Hay gente que omite hablar de su familia, pero uno se entera de cosas que de otra manera no se enteraría. Y ya para ese abordaje personal, es más útil porque uno va a o directo. ¿Y cómo está tu mamá?

¿Cómo te haces, por ejemplo, con un chico que vive muy lejos de aquel lado? Vive en Nuevo Renacer, creo. Yo le pregunto continuamente: "Dime, ¿cómo vamos con la levantada?". Son de lo que se tienen que levantar a las cuatro (4:00 a. m.). El día que fuimos a la misa que era el aniversario del recinto pedí que conversara con otro chico que también vive allá, entonces, entablaron una conversación y él empezó a llegar un poquito más temprano. Pero si no leo su hoja de vida, no me entero donde vive, las dificultades que tiene, y ese tipo de cosas. Profesor 11

Pero sí creo que es posible, en el sentido de que cuando trabajamos partimos siempre de lo que el estudiante trae, de lo que sabe. Como le digo siempre me gustan que ellos traigan algo sobre el tema antes de empezar la discusión de que creen que va a ver, cómo se articula, qué saben del tema, la socialización y luego entrar siempre con alguna fuente bibliográfica confiable para ver lo que ellos saben e investigaron con lo que ya les dicen los investigadores. Profesor 7

Claro que sí porque se despierta muchas emociones y conductas donde ellos despiertan y preguntan. Por ejemplo: Una vez más que otras les pregunto: ¿Cuántos abrazos usted ha recibido en el día de hoy? ¿Cuántos besos usted ha recibido en el día de hoy? Y algunos y algunas me responden: "Uno" "Tres" "Maestro, ninguno" otros me han contestado: "Profesor le voy a ser sincero/a, aquí en la universidad" entonces ¿Cuál es mi respuesta al final? Bueno, pues, ustedes tienen hoy una tarea, cuando ustedes retornen a sus respectivos hogares lo primero que ustedes van a hacer es abrazar a sus padres, hijos, esposas, novios y demás familiares y amigos. Profesor 12

Yo entiendo que la pedagogía tiene una dimensión humana, que uno trabaja con seres humanos, que no son robotizados, y hay que tratar de exigirle al

estudiantado para que mantenga sus altas expectativas de desempeño, pero tomando en cuenta que hay situaciones humanas también, limitantes a veces, y que el maestro tiene que saber lidiar con eso, es como soltar, alar y soltar. Profesor 14

Dentro de las estrategias cognitivas a las cuales hace referencia el profesorado la investigación es la más frecuente. En ese sentido, la investigación sirve como un escalón previo para otras estrategias cognitivas tales como los debates, entrevistas a docentes, socialización, representaciones a través de dramas y las exposiciones. De manera general se busca construir conocimientos que tributen a lo particular y colectivo. De ahí que la socialización sea una estrategia transversal a todas las mencionadas anteriormente y que también los docentes utilicen el cuestionamiento como una estrategia para guiar y provocar conexiones donde el estudiante consiga darse cuenta del discurso y acciones relativas al tema en cuestión.

(...) en gestión en el aula (*asignatura*) al final cerramos con un proyecto, pero hubo investigación guiada, hubo exposición, hubo reflexión, un diario reflexivo. Toda la clase, durante todo este cuatrimestre hubo trabajo en equipo: en equipos pequeños, en equipos más grandes, hubo mucha investigación, consulta bibliográfica, hubo entrevista, entrevistas a docentes. Ellos fueron entrevistados y me trajeron evidencias. En términos de socialización, utiliza estudio de caso, realizan trabajo por proyecto, debates... Profesor 11

Utilizo las exposiciones. Profesor 15

Y ver esa potencialidad que ellos tienen y explotarla por eso yo considero que la investigación dentro del aula... Profesor 1

(...) Me encanta que ellos investiguen. La investigación yo pienso que es importantísima, más que un examen. Porque un examen no te da a ti un renglón, pero cuando el estudiante investiga, cuando el estudiante se preocupa, comienza a indagar y tú después que ellos llegan al aula comienza a interactuar con ellos de esa investigación van a pensar en algo significativo". ¿Y cómo investigan? ¿De manera individual, colectiva? puede ser grupal, puede ser individual, puede ser de varias formas. Profesor 8

Por ejemplo, trabajamos, ya salimos de las carreras planas, vamos a entrar con las carreras con obstáculos. Entonces, yo les digo a ellos, en la próxima clase, tienen que investigar lo que dicen los autores respecto a las vallas, concepto, definición y todo lo que tiene que ver con la regla. Ellos van a los autores chequean las reglas y una vez entonces que nos reunimos. ¿Qué hacemos? Agarramos y que dicen los autores, que plantean. A bueno ellos dicen: la carrera con vallas es una carrera de velocidad, pero con una diferencia, tiene dos obstáculos en el camino. ¿Hay entonces carrera de velocidad con obstáculo?

Y ahí entonces entramos en la conversación: ¿Y qué dicen las reglas? Y ahí analizamos todas las reglas, y una que vez que eso se plantea las reglas entonces

pasamos el vídeo y luego vamos y hacemos el procedimiento. Por ejemplo, en el caso ese es así. Cuando es dentro del aula, en este caso se puede hacer el mismo proceso en la mayoría de los casos. Investigan, vamos a ver que investigaron hoy, ¿Quién quiere abrir el escenario hoy? Y uno de los compañeros lo que hace es el planteamiento, y lo analizamos entre todos y enfrentamos los autores ahí mismo. Y, a partir de la concesión entre los autores como no están de acuerdo entonces fije usted el suyo y construya su conocimiento en base a esa línea. (...) Suponiendo que estamos trabajando con las vallas, vamos y viabilizamos el concepto de la valla por así decirlo, que perciben los investigadores, la clasificación, la altura de las vallas, las dimensiones de las vallas. Y una vez que analizamos eso entramos en la regla, qué dicen entonces la regla de la yas (IAAF) con eso, vemos la regla y una vez visto ese elemento. Profesor 3

La estrategia que más me gusta para la instrucción son los paneles, lógicamente, las exposiciones, debates, la puesta en común, la socialización, entre otras. Son estrategias que para mí hasta ahora he percibido el buen logro de los aprendizajes. Profesor 12

Las estrategias de la enseñanza como tal me gustan la indagación de la lógica, las discusiones con ellos, los debates, el sociodrama. Muy bueno colocarles a ellos situaciones en las cuales ellos tengan que verse, tengan que identificarse... El descubrimiento guiado a pesar de que es una de las técnicas que se utilizan más en la enseñanza inicial, de igual forma, yo creo que el constructivismo se utiliza muchísimo. yo considero eso. ¿Por qué? Porque tú lo vas llevando, tú lo vas guiando y ellos mismos van descubriendo elementos y tú le va dando las herramientas para que ellos mismos vayan quizás adelantándose un poco más o que vayan a la par contigo, pero yo utilizo mucho esos elementos para la enseñanza. Profesor 1

Las que me dan mejores resultados son la discusión y la socialización porque yo aprovecho para hacerle preguntas complejas. Entonces, los pongo a dudar cuando me responden, pero, aunque yo sé que esa es la respuesta, me gusta que ellos duden de sus respuestas para que reflexionen aún más. Entonces, a veces lo pongo: “¿Qué usted piensa de lo que dijo fulano? ¿Usted está de acuerdo sí o no? Justifíquelo”. Entonces, ahí ya trabajamos la parte crítica y yo le digo: “¿Por qué usted afirma? A porque lo dijo fulano ¿Y quién es fulano? Profesor 7

Me ha dado resultado la estrategia de confirmación, a manera de juego también a enseñanzas. Profesor 15

Bien, realmente como mi área de formación no es educación en sí, es sobre la marcha que he ido desarrollando la parte didáctica, buscando las técnicas y las estrategias que vayan más acorde con los programas que se me presentan y realmente, sí hago mucho énfasis en la parte cognitiva porque nosotros trabajamos un currículum por competencias en el cual yo lo que busco es que mis estudiantes desarrollen esas funciones ejecutivas y esas competencias en el aspecto cognitivo que lo va a llevar a poder adquirir el conocimiento de mi materia y de cualquier otra asignatura, entonces creo que como en el punto anterior trato de guiar a, pero no siento que yo sea una experta en el área sino

que los estudiantes saquen el máximo provecho de la asignatura con los ejercicios que tenemos a mano. Profesor 16

Que ellos aprendan a utilizar un discurso apropiado dependiendo el tipo de personal que se enfrenten, o sea, que cuando ellos estén frente digamos a una persona jerárquicamente superior que utilicen un vocabulario que le permita mantener una buena imagen, pero, cuando están frente a un alumno, frente a una persona del pueblo, frente a una persona del campo, que utilicen un vocabulario que no los haga parecer petulantes ni vibrantes, que los haga ser entendibles (...). Profesor 7

Las estrategias metacognitivas son las estrategias que direccionadas a la planificación observación, regulación y procesos mentales vinculados a la autonomía de los aprendizajes. Entre ellas se encuentran la socialización compartida y los proyectos en los cuales el docente plantea un problema que deben resolver mediante una condición específica. En otras ocasiones, la estrategia consiste en escribir las expectativas de la clase y compartirlas con el profesor, quien hace una retroalimentación sobre las mismas. La última estrategia alude a la expresión natural o creativa de los estudiantes.

Yo enseño partiendo de lo que el estudiante sabe. Me gusta saber qué el estudiante sabe y por eso siempre pido que escriban una carta, eso yo lo hago en todas mis clases. Yo solicito el primer día que escriban una carta a la maestra. Una carta de expectativas planteando que quieren aprender en esta asignatura y qué cosas desearían que yo les ayudara a comprender, a entender o aproximarse. Tomando en cuenta que a lo mejor tengan alguna necesidad que no haya podido ser suplida en otro momento pero que se sientan en la libertad. Me tomo el tiempo de leer cada carta y de devolverla. A partir de eso yo armo mi planificación, entonces, así conozco el estudiante, sé para que vino a mi clase y bueno yo creo que eso hace que la clase fluya. Profesor 11

Sí, aunque hay situaciones problemáticas porque yo les puedo poner una situación y decirle, “Yo quiero que me hagan una canasta, de tal o cual manera” pero le pongo una condicionante, ellos tienen que resolver el condicionante para hacer la canasta, como sea si yo le digo “Hay que ir de este lado a aquel lado, el balón tiene que llegar en tres segundos”, yo le pongo el planteamiento, la situación problemática y ellos me buscan la respuesta. Profesor 13

Todas las estrategias me han dado el resultado requerido. Pero la estrategia de la socialización compartida tiene un valor incalculable porque es cuando el estudiante dice lo que sabe, lo que verdaderamente sabe. A partir, de ver esa conferencia, de “Cómo enseñar los que me quieren aprender”, por ejemplo: “cuéntame, ¿cuál es la estrategia que plantea el especialista para nosotros para nosotros ponerla en práctica”. Entonces, estamos mirando y yo doy la palabra o asigno un moderador, y ese moderador va dando la palabra y la gente va diciendo a partir de lo que va tomando en sus notas, a partir del documento del Nuevo Liderazgo acerca del clima de aula. Profesor 8

Entonces, hablamos. Ahí hicimos un panel, montamos un panel, esa estrategia no la dije ahorita. Ahí montamos un panel y lo dirigieron dos estudiantes. Y en

ese panel se presentaron dos equipos, a partir de ese documento, ese fue el primer documento. Profesor 11

Claro, es imprescindible la colaboración en equipo sino no funciona, porque los equipos están compuestos por una cantidad de personas y no hay manera, por ejemplo, una estrategia que yo uso mucho en Baloncesto cuando están jugando es que los equipos están conformados mixtos para hacer una anotación las chicas tienen que tomar el balón sino no hay canasto. Profesor 13

Entonces, por eso digo que la socialización compartida es una estrategia que tiene un valor por encima de las demás porque es la oportunidad que tiene el estudiante de decir lo que sabe y también de decir sus dudas. Profesor 11

Si porque en el deporte la situación problemática es uno A porque tu tiene oposición, entonces en la oposición se vence en base a una situación problemática, porque si es en Béisbol el otro no va a permitir que tu anote, si es en Baloncesto igual o en Voleibol siempre predomina eso y eso lo que hace es que el estudiante entonces cree sobre la base de lo que hay, que sea creativo, claro respetando los lineamientos de la actividad que estamos haciendo. Profesor 13

Por ejemplo: en una exposición, en un panel, en un debate, me gusta escucharlo totalmente, incluso le digo: “Exprésese como usted es naturalmente”, sin tregua, porque no evalúo por un número, valúo por todo el desarrollo y la capacidad que ese sujeto puede desarrollar durante la acción de la actividad de docente. Profesor 4

Las estrategias de apoyo son medios de organización donde el estudiante puede realizar inferencias y conexiones entre distintas ideas, las cuales propician el aprendizaje efectivo. Los docentes exponen a los estudiantes a situaciones (reales o imaginarias) donde vinculan los conocimientos teóricos con la práctica a través de materiales escritos, audiovisuales y elementos del entorno.

(...) entonces, yo creo que eso es una gran riqueza y me aseguro de ir relacionando la teoría con la práctica, se asigna una tarea, por ejemplo: un cine fórum, ver la película de Ron Clark, que es una película que está en el syllabus pero que yo la trabajo hace mucho tiempo en mis clases para docentes. Hacemos un cine fórum con la película, y yo la introduzco mirando el primer capítulo en el aula. Profesor 11

Yo creo que sí, porque como son deportes, no siempre uno tiene las habilidades, pero de la manera como nosotros lo hacemos que tenemos una metodología de enseñanza que parte de lo que trae el alumno e ir incorporándole nuevos elementos, eso me ha dado resultado. Profesor 13

Hoy ellos estaban trabajando esquemas de acuerdo a las fuentes de autoridad de la redacción de textos académicos, ¿qué fuentes cita el autor?, ¿por qué los citan? que ellos logren interpretar profundamente ¿para qué utiliza el autor a otros autores? Que aprendan a citar cuando van a plantear un trabajo que no digan que

es de ellos sin serlo, sino que aprendan a incluir dentro de su propia voz lo que le afianza esa información y como siempre hay tareas. Profesor 7

(...) busco la forma que ellos comprendan, con ejemplos, situaciones, si tenemos que ir a un lugar fuera del aula, quizás la disponibilidad también puede ser otra herramienta. Profesor 1

El trabajo colaborativo es considerado como un modelo interactivo de aprendizaje donde los estudiantes se reúnen en equipos para llevar a cabo actividades en torno a un tema que convoca unir esfuerzos, competencias, talentos, innovaciones y negociación para el logro de metas compartidas. Dentro de los beneficios que tiene esta modalidad de trabajo el profesorado resalta la interacción entre los estudiantes y la evidencia no solo teórica sino práctica del tema en cuestión. Es decir, que los grupos pueden acercarse al conocimiento consultando el material bibliográfico, viendo o mostrando por cuenta propia cómo se llevan a cabo ciertos procesos de forma práctica. Por otra parte, también expresan que el trabajo colaborativo permite aclarar dudas o remediar los errores mediante la repetición en caso de que sea necesario.

Toda la clase, durante todo este cuatrimestre hubo trabajo en equipo: en equipos pequeños, en equipos más grandes, hubo mucha investigación, consulta bibliográfica, hubo entrevista, entrevistas a docentes. Ellos fueron entrevistados y me trajeron evidencias. Profesor 11

Entiendo yo porque dentro del proceso de la realización de la tarea asignada, como hay diversidad de estudiantes, con diferentes potenciales, y mi insistencia en la idea de que deben conformarse como equipo sólido y más que de grupo, yo promuevo más el concepto equipo más que el de simple grupo, porque cuando se habla de grupo puede ser gente que se juntaron, pero cuando se habla de equipo cada uno tiene un rol y una función que desempeñar entonces la idea es que aquellos que tengan mayor posibilidades puedan arrastrar a los otros y comprometer a los mismos a que desarrollen y pongan en manifiesto lo que puedan dar y la idea del juego porque el juego se ve de una forma de creatividad, sale alegre que si hay errores no se sientan tanto sino que se da la oportunidad de que sean evaluados y luego reinventado para que si hay que repetirlos y eso. Profesor 15

Bueno, mi estrategia... Me encanta que ellos investiguen. La investigación yo pienso que es importantísima, más que un examen. Porque un examen no te da a ti un renglón, pero cuando el estudiante investiga, cuando el estudiante se preocupa, comienza a indagar y tú después que ellos llegan al aula comienza a interactuar con ellos de esa investigación van a pensar en algo significativo. (...) De ambas porque puede ser grupal, puede ser individual, puede ser de varias formas. Profesor 8

Ellos hacen trabajo en equipo, ellos hacen presentación de clase (de las clases que les vamos enseñando), nos dirigimos a los centros educativos (hacemos

observaciones de las prácticas que ellos hacen en los centros educativos) (...) Luego, hacemos tipo tertulia en el aula donde compartimos las experiencias, debatimos, vemos algunos autores de los que todavía tenemos dudas, aclaramos algunos conceptos que quedan confusos y luego de eso complementamos y volvemos si es de lugar retomar las clases. Profesor 5

(...) las exposiciones prácticas de Gimnasia las valoro con una rúbrica que lleva 10 aspectos de entrada, pose inicial, música, desarrollo, transformación despliegue y repliegue, trabajo en equipo, pose final y salida. Además, en Gimnasia Rítmica Evaluó un cuaderno cuadriculado describiendo las diferentes formaciones, hileras, en parejas, tríos, cuartetos entre otros y describen el del proceso. Profesor 10

En cuanto a la integración de la tecnología son concebidas en el marco de todos los recursos tecnológicos que el profesorado emplea al impartir las clases para mediar los aprendizajes. En ese sentido, los docentes integran la tecnología mediante el uso de diapositivas y videos para hacer las clases de forma diferente. De igual forma, algunos apoyan en el uso de WhatsApp para tener contacto con sus estudiantes en caso de que tengan alguna duda, necesiten enviarles algún material o hacer alguna actividad.

(...) yo creo que tengo competencias tecnológicas. Trato de darle a ellos esos perfiles tecnológicos. Que trabajar, que me envíen por correo, que utilicemos el WhatsApp, que trabajemos con Power Point, o sea, trabajar la competencia tecnológica. Profesor 7

En un momento determinado y que tu tengas que darla una respuesta. Porque esa respuesta puede ser lo que le dé la fluidez para ellos poder seguir trabajando en su proyecto. No importa que sea domingo, no importa que sea sábado, no importa que sea. Yo siempre le hago la salvedad que, si no es una emergencia, que no me llamen. Pero, que si tienen alguna dificultad que me escriban un mensaje, inmediatamente yo lo vea, yo le respondo. Una de las cosas que me han dado mucho beneficio a mi de las redes sociales, o sea, ellos no tienen temor a preguntarme y quizás eso ayuda a que haya menos confusión. Porque muchas veces uno cree que explico de la manera más clara posible pero no se dio a entender y siempre le echamos la culpa al estudiante, que el estudiante no nos entendió. Y puede ser que yo como maestro, quizás, la forma o el medio que yo utilice tal vez no fue el más adecuado para esa generación de estudiantes que tengo ahora en frente. O sea, cada generación es diferente. Profesor 5

Otra de mis estrategias es que incorporó la tecnología desde el primer día ellos saben que yo llego con la data show si no hay en el aula, con la computadora, con el interruptor para prender el data show. De manera que, siempre, siempre, siempre, en mis clases hay tecnología incorporada, vemos un vídeo, escuchamos una canción, entramos a documentos, vemos libros, leemos libros, en esta clase ellos se leyeron dos libros, el que está establecido como inicio y otro libro. Profesor 11

Por lo general mis clases trato de hacerlas dinámicas, aunque son materias muy teóricas, llevo presentaciones, videos, imparto la clase, voy haciendo preguntas, siempre inicio con una actividad introductoria en la que ellos se motivan, en la que ellos salgan un poquito de la rutina, luego damos la clase y siempre trato de hacer un cierre para ver qué ellos se llevan de ahí, por lo general, se llevan tarea también. Profesor 16

Primero parto buscando información relevante, las últimas que haya sobre esa temática, buscando videos, buscando ejemplos, incluyendo hacer unas diapositivas donde le hago preguntas para saber que ellos piensan, que ellos consideran sobre esos elementos y haciendo un sondeo primero para saber que ellos tienen sobre lo que vamos a hacer. Un ejemplo, elementos como tales, vamos a decir en cuanto a los recursos es más donde yo me baso. Siempre busco videos nuevos, los objetivos casi siempre se quedan similares los contenidos, lo que más busco es cambiar la temática cómo entrar, cómo salir... Profesor 1

(...) el uso de videos para la integración de la tecnología. Profesor 10

(...) Las estrategias para la enseñanza mayormente hay diferentes. Una de ellas es yo la puedo trabajar en grupo tanto individual; les presento videos. Profesor 6

En ocasiones, dependiendo de lo que tengamos que manejar busco el video, si lo hacemos en informe de lectura y en esos casos hacemos cuadros comparativos. Profesor 3

Una guía estructurada escrita o por el mismo grupo de WhatsApp, un dictado, pero también manual y escrita. Profesor 12

Al momento de evaluar la mayoría de los profesores no especifican si dichas evaluaciones se realizan en función de los contenidos prácticos o teóricos. Sin embargo, expresan que el aprendizaje implica comprobar lo aprendido mediante ejercicios, tareas, ensayos o reportes. Esto se hace a partir de parámetros previos o rúbricas que son compartidas con los estudiantes. Por otra parte, en algunos casos, la evaluación también se hace de forma cualitativa, a través de la observación o de forma oral.

Evalúo a partir de ensayos que planteo que realicen, ensayos expositivos, evalúo a partir de resúmenes, de reportes de lectura, hay pruebas de libro abierto y prácticas de libro abierto que yo doy. Profesor 11

No, en el caso mío no, la observación sí, pero lo que es el mapa y el portafolio no lo usamos. Profesor 13

Por el momento se evalúan directamente por observación, con un apunte, o sea tomando nota de manera espontánea, se va anotando detalles del desempeño. Profesor 15

La observación es lo numero uno porque si no se aplica la observación ¿Cómo se determina profundamente? (...) Bien, las evalúo por contenido, pasó un contenido en este caso, por ejemplo, pasaron las exposiciones pues inmediatamente se elabora una pequeña prueba hasta de forma oral, pero sin descartar todos los elementos que conlleven dichas exposiciones constantemente (...) No. Antes de todo se le da una información general para que el estudiante lógicamente, vaya preparado, no de una forma improvisada, aunque se aplique no constantemente la improvisación, pero si me gusta darle la logística de lo que se va hacer a nivel de una guía, un criterio general porque todo tiene que tener un criterio no podemos trabajar así a lo loco. (...) Una guía estructurada escrita o por el mismo grupo de WhatsApp, un dictado, pero también manual y escrita. Profesor 12

En lo general, por no decir siempre, llevo una lista con los criterios que voy a evaluar, sobre todo en las asignaciones que son para la casa, entonces cuando presento lo que se va a hacer también presento los criterios con los cuales los voy a evaluar y cuánto vale cada criterio, es como un tipo de rúbrica de evaluación, que eso también lo diseño antes de iniciar la clase, antes de iniciar el periodo académico, entonces ya cuando llegan los trabajos o se lleva a cabo cualquier actividad hago mis comentarios evaluando de un punto de vista cualitativo el trabajo realizado y luego entonces de manera cuantitativa con la rúbrica de evaluación, cuanto sacó en cada criterio. Profesor 11

En lo relativo a la retroalimentación de las evaluaciones da cuenta del proceso de evaluación en el cual se describen los puntos fuertes, áreas de socialización con el estudiante para su análisis. En ese sentido, el profesorado afirma que la retroalimentación se realiza a través de tres evaluaciones distintas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Las tres evaluaciones responden a los criterios de desempeño que implica la actividad. También cabe destacar que, en el caso de la autoevaluación y la coevaluación, el profesorado cuestiona las decisiones de los estudiantes para conocer qué elementos están tomando en cuenta a la hora de evaluarse y evaluar a sus compañeros.

Uno de los criterios directamente aplicando la misma evaluación, la coevaluación, la autoevaluación del mismo sujeto y la heteroevaluación como criterio y como elemento de evaluación. ¿En qué sentido? Ahí se permite cuando ya el estudiante termina su panel, su debate, ahora ¿Cómo tú te autoevalúas?, ¿Qué aprendiste? interprétame, comparte, no solamente con el educador sino con todo el entorno, en el aula, con sus compañeros. Profesor 12

Cuando le evalúo la parte práctica ello sabe de antemano que se va a evaluar: carrera aproximación, batida, vuelo o aterrizaje, pero no lo hago solo yo. Mientras el compañero está evaluando se está haciendo la práctica, entonces ellos son mis ojos, y yo le digo a ellos ustedes tienen que decirles a ellos donde ustedes perciben la debilidad que ya yo como profesor no puedo decirle nada. Y yo le digo, tiene dos elementos débiles entonces ellos le dicen ellos ahí te faltó

la cerreta muy lenta o la batida, o el pie o el aterrizaje o lo que sea, no flexionaste. Entonces, ellos son mis ojos, ellos comparten con el compañero. Profesor 3

Cuando yo veo que el que se está evaluando es reincidente en el mismo proceso, porque yo le doy tres oportunidades para realizar la misma acción y veo que en la segunda no lo hace yo le digo: párateme ahí, párateme ahí, necesito un tutor aquí, uno de los que sacó ya todos los puntos, porque aun con debilidades ellos sacan el 100% porque yo no estoy buscando atleta, estoy buscando un docente que muestre el proceso. Entonces, a ellos lo pongo como tutor y mientras ellos se van ayudando yo voy evaluando otros, se convierten conmigo en co-evaluadores. Ellos me dicen, profesor a esa evaluación yo le doy un 5/7 y ¿por qué tú le das un 5/7? Profesor en el aterrizaje no flexionó las piernas, correcto. ¿Qué más? La carrera para llegar a la batida dice que es progresiva y el la hizo muy lenta, estoy de acuerdo contigo. Tiene 7/9, 5/7, pero entonces ellos ahí comparten entre ellos y van y le dicen, tienes la carrera débil tienes que acelerar y tienes que flexionar allá. Yo no se lo digo, pero se lo dicen ellos, pero ya nosotros lo compartimos. Profesor 3

El estudiante conoce cuales son los criterios de desempeño que él debe tomar en cuenta para presentar la tarea y en base a los cuales se le evalúa y me parece que eso le ayuda bastante a trabajar con claridad. Profesor 14

(...) por lo general, ya ellos tienen de ante mano que es lo que se les va a evaluar, por ejemplo, ¿Cuáles son los elementos que necesitan para tener dominio de la unidad? Es decir, que se comparten las informaciones con ellos previo a la ejecución. Profesor 7

Con unas fichas que yo diseño en función del contenido que di, y en este caso incluí exposiciones. Al final ellos hicieron una exposición de un tema que ellos mismos eligieron y ellos mismos se moderaron y con eso cerramos. Y ellos crearon una presentación única para todo el grupo con los cinco equipos que hicieron los cinco grupos que hicieron las exposiciones y hubo una rúbrica para evaluar la exposición, que yo se la entregué a ellos y ellos mismos se calificaron. Profesor 11

4.4 Barreras que enfrenta el profesorado en la formación inicial docente de la educación física.

En lo referido al estudiantado una docente señala que la limitación más frecuente es el uso de los celulares como un distractor.

(...) hay un mínimo de 3, 4 estudiantes que tienen dificultad para sacarse el celular. Y uno de ellos me decía: «Profesora yo estoy haciendo el esfuerzo más grande de mi vida, pero yo no puedo estar sin mirar el celular». Que no voy a descalificar porque es una herramienta de aprendizaje dentro de los nuevos elementos de la globalización, por ejemplo, los celulares, a nivel nacional y a nivel mundial es un elemento distractor, ahora, no se puede echar para atrás, porque es una herramienta de aprendizaje. El celular es una amenaza, (...), yo

soy pro utilizar la tecnología; pero, nuestros chicos se tienen que educar en el uso de la tecnología sobre todo en ese dispositivo. Profesor 11

Adicionalmente, un profesor afirma que los estudiantes no llegan con las competencias mínimas del componente deportivo y en algunos casos presentan problemas para asimilar, no conocen sobre lo que se le pregunta o no están conscientes de la importancia de la clase impartida.

Lamentablemente llegan con muchas debilidades, muchachos que pasan por un filtro de Baloncesto, de Voleibol y de Fútbol. Sin embargo, cuando llegan a las asignaturas denota que en su vida ha jugado, entonces lamentablemente, es una barrera porque el docente que va a estudiar Educación Física debe tener un mínimo de competencias o debería de traerlas, porque esa va a ser su vida, es bien sabido que un deporte no se aprende en un cuatrimestre ni en dos. También, se dan ciertos casos de alumnos que tienen problema de asimilación, tú le preguntas una cosa y en su vida han visto eso, no conocen (...). Profesor 13

A su vez, el profesorado expresó que una limitación de los estudiantes es el uso de ropa deportiva y tiempo limitado entre cambios de clase para ducharse, ya que las prácticas quedan lejos o, a veces no cuentan con un baño en el recinto. Por ende, no llegan a las clases con la debida higiene corporal y los docentes de otras áreas académicas alegan que los estudiantes llegan a la clase siguiente en condiciones inadecuadas.

Los estudiantes tienen que transportarse desde el recinto hasta el complejo deportivo y son más de dos kilómetros que caminando a pie ellos se toman más de diez minutos. Entonces, casi siempre en este caso, tenemos que iniciar diez minutos o minutos por encima. Pero también tengo que cederles a ellos entre diez y quince minutos para que regresen. Profesor 3

Similarmente, un profesor manifestó la manera reiterada en que debe ser mediador con otros profesores por tardanzas del estudiantado entre clases del área especializa y otras generales o psicopedagógicas. Es decir, surgen dificultades ocasionales, por la negativa flexibilizar el horario y recibir a los estudiantes.

Inclusive, en las reuniones que se hacen aquí han dicho que nuestros estudiantes llegan hediondos a sudor y lo dicen, que huelen a sudor, cuando entran a lo que es el aula de ellos. La clase termina a las 10:10 a.m. o a las 10:15 a.m. en el complejo deportivo y ellos tienen que caminar para acá, dos kilómetros a pie y vienen sudados. Tienen que darles, aunque sea diez o quince minutos para que ellos vayan al baño. Profesor 3

En lo concerniente a la gestión institucional, los docentes expresaron que las reuniones improvisadas entorpecen las clases, ya que interfieren con el horario asignado.

Bueno no diría que son improvisaciones, pero sí creo que esa misma transformación que estamos teniendo hace que haya una sobrecarga de actividades. Como que la institución debe abocarse a hacer una agenda y que esa agenda sea socializada y que uno pueda ir haciendo sus ajustes en sus horarios y en sus rutinas en base a lo agendado. Profesor 14

Otras preocupaciones, manifestadas por el profesorado son las convocatorias recurrentes a reuniones y actividades que coinciden con el horario asignado a la docencia.

Eso es natural que, en una ocasión, pero aquí yo siento que hay como un poquito más. Profesor 14

(...) en muchas ocasiones vienen actividades imprevistas en las que se pierde la docencia y estos estudiantes tienden a necesitar mucho la estructura y la clase todos los días a la misma hora. Profesor 16

Por otra parte, existen docentes que no han tenido dificultades con la institución o esta les permite ser autónomos en las decisiones de las cátedras que enseñan.

No tengo. Hasta ahora yo he tenido lo que he necesitado, la asistencia. Profesor 11

O sea, nosotros tenemos autonomía suficiente como para que lo que hagamos esté bien, aunque muchas veces quizás por desconocimiento no lo hagamos, pero no es una barrera, no lo veo como una barrera. Profesor 13

Otro hallazgo es relativo a las emociones negativas derivadas de los obstáculos que desafían la realización del quehacer pedagógico del profesorado. La más reportada fue la desmotivación. Esta aparece cuando no tiene los recursos o instalaciones necesarias y también a consecuencia de la propia desmotivación de los estudiantes.

Pero en otras situaciones cuando las barreras están fuera de mi control en ocasiones me siento frustrada porque quizás no hay nada que yo pueda hacer o nada que la institución pueda hacer para cambiar estas barreras porque es un tema que va más allá de todos nosotros, entonces digamos que cuando se presentan actividades yo trato de minimizarlas (...). Y en cuanto a la motivación de los estudiantes también, hay momentos en los que ellos están tan desmotivados que me desmotivan a mí. Profesor 2

Hay desmotivación en momentos y sin embargo en mi compromiso de rol de guía y de maestro como que me recupero un poco porque no pienso ya tanto en que no hay sino en que puedo hacer y para que los que dependan de mi orientación sean los menos lacerados posibles o menos dañados y los más provechosos. Profesor 15

En lo concerniente a las emociones, solo un profesor manifestó sentir impotencia ante las dificultades que experimenta a la hora de impartir sus clases.

Bueno yo no me siento motivado, no me puedo sentir motivado cuando tengo que impartir un Béisbol en una cancha de Baloncesto, o sea eso va en contra de la naturaleza (...) eso no es lo ideal, que se dé una clase de Atletismo en una cancha de Baloncesto, tampoco es lo ideal, o sea eso no es posible. Profesor 13

En cuanto a las emociones positivas, el profesorado manifestó sentirse felices por la retroalimentación de sus alumnos. De igual forma, señalan que los títulos no valen nada si no están motivados. A su vez, expresan sentirse parte de la institución y reconocidos por esta.

(...) espero que llegue el momento en que podamos centrarnos más en lo que son propiamente nuestras actividades académicas, por lo demás, me siento muy apoyado por la institución y creo que la institución reconoce mi trabajo, valora mi trabajo y eso me da mucho sentido de pertenencia.

Yo me considero más un amigo que un guía, me alegra que cuando yo esté en la calle, como me pasa muchas veces, los que fueron tus alumnos te saludan con ese cariño y eso yo creo que trasciende más (...). Profesor 12

Yo puedo ser el mejor maestro que venga de la universidad de donde sea, si no hay una motivación constante se cae todo. Profesor 12

No, yo solamente quiero sugerir que sean cambiados todos los cables para conectar el proyector. Porque hay algunos que ya se han dañado. Hay algunos que fueron sustituidos (...), revisar que todas las aulas tengan cables nuevos porque hay algunos que ya el borde se ha doblado. Profesor 11

En lo referente a las reuniones improvisadas “Nada, tenemos que entender que estamos en una institución y yo lo que hago es que me voy desconectando un poquito. No lo hago de una vez, pero pido unos minutos. Cierro unos minutos, aunque no puedo cerrar completo, lo voy cerrando, dejándoles el espacio para que ellos sigan trabajando y me voy. Profesor 8

... poner a los muchachos a leer literatura, leer filosofía, tener conciencia de la dimensión humanística del tema de Educación Física, esa es una barrera, motivarlos mucho a que lean, produzcan, escriban y se involucren así en proyectos que no tengan que ver con el tema deportivo, esa es una barrera que yo me he encontrado y he tenido que enfrentarla poco a poco. Profesor 14

4.5 Percepción del profesorado sobre su rol y retroalimentación de los estudiantes relativo al desempeño

El abordaje de la percepción del profesorado se origina de los aspectos referentes a características personales en el proceso. Se destacan aquellas relacionadas a la empatía del docente para con sus estudiantes. En ese sentido, los participantes se describen a sí mismos como personas amorosas, solidarias, pragmáticas, comprensivas, justas, comprometidas, pacientes y quienes establecen lazos cercanos de amistad, comunicación y confianza. A su vez, se describen como líderes y un modelo en lo conductual, cognitivo y emocional.

Yo entiendo que debo ser un modelo para el estudiante en el término conductual, en los términos cognitivos, en el término de lo que es la ecuanimidad, en lo que es el equilibrio emocional, en términos de lo que es mi compromiso ético, ciudadano y la percepción en ese sentido que tengo de mi trabajo es que para mí es de gran satisfacción. Profesor 14

Uno tiene que buscar la manera de ser ejemplo para ellos, para cuando ellos lleguen a su comunidad esos conocimientos los puedan aplicar. Bueno yo me percibo como docente y como ser humano una persona plena. Primero, porque estoy consciente de mi rol y siempre digo a mis alumnos: “Mire, en la vida Dios le pone a uno un don para que uno lo desarrolle y ese don cuando le toca, que muchas veces no le toca por vocación, pero sí por compromiso y por responsabilidad usted lo hace suyo, debe hacerlo con amor, con cariño, con dedicación y dar lo mejor. Profesor 9

Bueno, yo me percibo hasta ahora como un profesor empeñado en que sus alumnos aprendan. Buscando siempre la manera de que se lleven los conocimientos que la institución y el país requiere y necesita. Profesor 4

¿Mi percepción de mi rol docente? Bueno, yo entiendo que tengo un compromiso de que lo estoy haciendo lo mejor que puedo pese a los obstáculos, a las dificultades, entiendo que lo estoy haciendo bien porque luego de haber interactuado, siento y se me ha manifestado por parte de los mayores protagonistas de este proceso que sí vale la pena lo que hago y en ese sentido yo me percibo que estoy cumpliendo con lo que debo hacer y yo seguir mejorando y que hay cosas que siempre se aprenden. Profesor 15

Muy empática. Me gusta empatizar con los estudiantes porque en el momento que tu empatizas con ellos, todo sale bien. Porque tú comienzas a conectarlo, muchas veces tú te pones al nivel de ellos ¿Para qué? Para que le llegue lo que tú quieres que le llegue. Porque muchas veces estamos enfocados en el aula enfocados en lo que nosotros somos y lo que queremos ser. ¿Pero y el que está

ahí? El estudiante, ¿Qué es lo que ellos buscan o que buscan mis estudiantes? Para que ellos adquieran el conocimiento establecido por mí. Profesor 8

Bueno, como docente me percibo como una guía, quizás una persona que señala y de eso se trata enseñar, enseñar significa señalar algo, señalo quizás la ruta que ellos deben seguir a punto hacia los conocimientos que se espera que obtengan y no solamente en el aspecto en sí de la asignatura en la parte teórica sino sobre todo en un aspecto moral, ético en cuanto a valores, porque en un cuatrimestre suceden muchas cosas y en el aula se evidencia mucho de lo que ellos son como persona y cada vez más los estudiantes tienden a abrirse sobre todo en una clase de psicología donde se abordan temas personales, emocionales, entonces en ese caso también sirvo como guía, como un ente que los escucha sin juzgarlo y que quizás señala también a la forma correcta de resolver los problemas en su vida personal y en su vida como estudiante, entonces de manera general entiendo que mi rol es señalar. Profesor 16

A su vez, la percepción de los docentes gira en torno a su desempeño profesional. En ese sentido, se describen como disciplinados, innovadores, coherentes, reflexivos, investigadores, analíticos y críticos. Al mismo tiempo dicen que son exigentes y dicha exigencia no se trata de una imposición, sino que es parte del proceso de enseñanza. De ahí que los estudiantes quieran tomar las clases con este tipo de docentes. De hecho, también señalan que son guías e impactan de forma positiva, ya que sus clases desarrollan la confianza que los estudiantes luego llevarán a otros ámbitos.

Bueno que creo que soy mejor estudiante que docente, por lo tanto, siempre estoy buscando como mejorar, como aprender algo de mi labor sobre todo que, como no soy educadora ni tengo formación en educación en sí, trato de buscar las estrategias, las ideas, las técnicas, las herramientas, que puedan ser más idóneas para mis clases y por eso me considero muy buena estudiante de profesora, soy muy buena estudiando para ser profesora. Profesor 6

Yo me considero más un amigo que un guía porque a mí me gusta por ejemplo, me alegra que cuando yo esté en la calle, como me pasa muchas veces, los que fueron exalumnos te saludan con ese cariño y eso yo creo que trasciende más, y que te ven en la calle y te felicitan, quizá no porque tú fuiste condescendiente con ellos sino que gracias a ellos como te han manifestado, “Profesor mire gracias a usted he podido desarrollar cosas, cosas que yo no sabía que se podían hacer, la estoy haciendo, me ha dado resultado. Profesor 13

Me siento bien preparado porque comenzando del currículo que tiene el Ministerio de Educación ahí gracias a Dios lo domino bastante bien porque lo he trabajado y a parte de los contenidos que tenemos en nuestro syllabus, nuestro programa, lo domino bastante bien. Me siento capacitado. Profesor 6

Bueno, la característica de un buen profesor primero, debe cada día superarse a sí mismo, buscar nuevas herramientas, tener claro sus objetivos, las

competencias, no temer al cambio, ser creativo, empático, mostrar cariño, dinámico, transmitir su pasión por el aprendizaje, poseer el don de palabras, debe ser paciente, entusiasta, entregado, con autoridad sin menospreciar ni humillar a ningún estudiante, humilde, valorar, estimula la creatividad, observador, investigativo, reflexivo analítico y crítico. Profesor 2

que lo que quiere es que el estudiante a través de ser una carrera universitaria acceda a la mejora de su calidad de vida porque indefectiblemente eso es una consecuencia que viene cuando el estudiante, con el solo hecho de llegar a la universidad ya está mejorando su calidad de vida, y esa es como mi manera de ver mi rol. Yo soy una llavecita que le abre una puerta para que él/ella entre por ahí y sea una persona de éxito. Profesor 11

Bueno hasta ahora yo pienso que tienen una creencia favorable, hasta ahora. Si siempre hay algunas quejas, pero las quejas para mí son positivas porque ellos dicen que les exijo mucho, que les pongo tareas un poco difíciles y cuestiones como esas. Entonces, son algunos que dicen eso, los otros pues opinan cosas muy positivas y eso me hace sentir a mi bien. Profesor 4

Pero los estudiantes lo que dicen es el profe es medio estricto, pero enseña, yo quiero coger clases con él. Mis secciones e incluso ahora en este ciclo que viene tengo estudiantes que me dicen: “Profe yo la quería coger con usted”. Y van a registro, pero yo no podía coger todas las secciones. Porque ellos entienden que con mi persona ellos van un chin forzado’ pero nosotros aprendemos con usted, usted es una persona que nos coge el teléfono, siempre está ahí, siempre nos orienta, que le podemos preguntar... Profesor 5

*Plumón de nido nivel de luna
salud del oro guitarra abierta
final de viaje (...).*

Pedro Mir, Hay un país en el mundo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Este apartado está diseñado de acuerdo a las configuraciones dialógicas de la discusión que contienen los resultados de mayor relevancia de la investigación “*Desempeño del profesorado universitario en la formación inicial docente de la educación física en la República Dominicana*”. Están expuestos en respuesta a los objetivos planteados y el análisis universal de los hallazgos correspondientes a los cuatro campus universitarios y las dos técnicas de levantamiento de información empleadas. A la vez, se presentan las perspectivas de los estudiantes y el profesorado sobre el problema abordado con la intención de generar contraste sobre el desempeño del profesorado universitario. Además, se exponen tanto las fortalezas como las limitaciones de la investigación, las implicaciones y recomendaciones en procura de generar cambios significativos en la formación de los futuros docentes de la educación física en el contexto dominicano. Finalmente, se plantean las limitaciones y futuras líneas de investigación.

5.1 Objetivo específico 1 - Identificar las competencias profesionales del profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la educación física

Figura 27

Discusión competencias profesionales del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Estudios consultados demuestran que el desempeño profesional del profesorado universitario es fundamental en el desarrollo integral de quienes enseñan y que un perfil profesional adecuadamente definido impulsa el desarrollo social de los países. El marco de competencias sobre el cual descansa el quehacer pedagógico se refleja en sólidos indicadores de aprendizajes del alumnado y ser formador de formadores requiere de pautas, modelos, estándares, reflexión sobre la práctica y múltiples intencionalidades que favorezcan abordaje pedagógico (Beni et al., 2016; Borah et al., 2021; Simns et al., 2020).

En el ámbito académico predominan los debates sobre las competencias del profesorado. El hecho radica en que las competencias tributan sobre el buen desempeño, existiendo una relación de complementariedad entre estos. Por ende, el ámbito de actuación sobre la enseñanza-aprendizaje involucra el desarrollo humano en su contexto (Tobón, 2005; Hanley & Thompson, 2021) y demanda de políticas públicas formuladas

sobre las bases del dinamismo y conocimiento de la educación (Aguerrondo, 2021). El presente estudio presenta los hallazgos sobre las competencias profesionales del profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la educación física.

Como punto de partida se destaca el desarrollo de la docencia como resultado de las competencias profesoras individuales desde distintas características que no refleja en su totalidad el perfil profesional que constituye la práctica con base a sus experiencias. Desde este punto de vista la investigación reveló que, de acuerdo a las tres áreas académicas que constituyen el plan de estudios de la educación física, el área psicopedagógica es donde se destacan mejores resultados en relación al desempeño del profesorado, seguida por el área general, reservando el último lugar al área especializada o disciplinar. Este hallazgo resulta preocupante porque el área más distante de los mejores resultados es la que representa el mayor porcentaje de la carga académica del plan de estudios, equivalente a un 53 %. Otro punto similar, pero en el ámbito de la coherencia de la enseñanza que agrupa contenidos, tiempos, criterios evaluativos y recursos, ocurre en el área psicopedagógica y mantiene una buena valoración.

Por otro lado, existe contradicción en relación a las respuestas de estudiantes y las manifestaciones del profesorado quienes afirman que su forma de enseñar toma en cuenta dos aspectos principales. El primero es ubicar al estudiante como centro de la enseñanza, donde generan su propio conocimiento, y el segundo es el acompañamiento que brinda el profesorado como facilitador. En este punto cabe destacar que los profesores propician dicho aprendizaje a través del respeto que les brindan a los estudiantes y las interacciones entre los propios estudiantes. Sin embargo, sólo los criterios y procedimientos son considerados justos y adecuados por el alumnado. Los posicionamientos de ambos actores se encuentran en puntos en los que se evidencia un desfase en relación a los hallazgos.

La cuestionante es ¿por qué las diferencias son tan amplias en relación a las tres áreas académicas contempladas? Pueden surgir múltiples respuestas y, sin lugar a dudas, el conocimiento de los contenidos no resulta ser suficiente pues los matices de la forma de enseñar varían de un profesor a otro. Además, el desempeño está influenciado por actitudes que de manera recurrente marcan la diferencia en términos de satisfacción del alumnado y altos indicadores de aprendizajes (Porlán, 2018; Shulman, 1986).

Otro elemento que puede influir es el conocimiento/ interrelación con la materia. El presente estudio evidenció que los docentes siempre conocen, dominan y están al día en las materias que imparten, que saben transmitir sus conocimientos y que, antes de comenzar un nuevo tema, acostumbran a indicar los conocimientos básicos y previos al mismo. Estos hallazgos coinciden Borah et al. (2021) quienes enfatizan la necesidad de conceptos de clasificación y encuadre apropiados para la operatividad. De igual forma, los participantes expresan que cuando introducen conceptos nuevos siempre los relacionan, si es posible, con los ya conocidos. Por último, expresan que el tiempo de la clase está equilibrado por temas, otorgando mayor tiempo a los más complejos y menos a los más simples.

Adicionalmente, los hallazgos se vinculan a precisiones realizadas por Chehaybar y Kuri (2003) quienes afirman que en la formación docente intervienen factores conceptuales, metodológicos, cognitivos, sociales y psicológicos. Es decir, el conocimiento del contenido está estrechamente vinculado a la asignatura; por lo tanto, es imperativo que el profesorado domine los contenidos como garantía de beneficios colectivos de construcción de conocimiento individuales partiendo de características contextuales, conductuales y particulares, pero crear un perfil del buen profesor no es una tarea simple (Domínguez & Aguiar, 2023).

En esta dirección se encuentran planteamientos de Martínez et al. (2019) quienes atribuyen a la docencia un enfoque holístico; es decir, el buen desempeño está orientado del todo a las partes, apoyado en diseños estructurados que guarden coherencia de principio a fin según el plan de clases e intervenciones pedagógicas. Por su parte, Santos (1990) y Fernández (2017) han llegado a conclusiones semejantes relativas a la dimensión cognoscitiva del contenido, así como a los procedimientos de abordaje y operatividad de las estrategias para el logro de objetivos concretos de aprendizajes.

En otro orden, una de las cuestiones desprendidas del estudio son factores particulares referente a trayectoria profesional del profesorado, hace referencia a las particularidades del recorrido profesional desde sus inicios. En ese sentido, el camino del profesorado formador posee distintas vertientes: están aquellos que iniciaron desde jóvenes ayudando a otros amigos con sus clases, aquellos que empezaron siendo docentes durante o después de sus estudios universitarios, y aquellos que iniciaron por medio al deporte que practicaban.

A pesar de estas tres formas distintas en el inicio de su trayectoria, es importante señalar que la mayoría empezó a impartir docencia en una escuela pública, colegio privado o liceo secundario. No obstante, un grupo reducido de participantes inició siendo docentes en la universidad. Aun así, todos los participantes ganaron un concurso en el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) antes de iniciar sus labores en la institución universitaria.

En cuanto a la formación profesional, esta hace referencia a la enseñanza que abarca todos los estudios en las distintas áreas y niveles que permiten la inserción laboral y el ejercicio de la enseñanza. Los profesores fueron agrupados de acuerdo a la dimensión del plan y la preparación académica. El primero corresponde a la formación general y los profesores de este renglón tienen preparación en el conocimiento y aplicación de la gramática. Solo un docente tiene un posgrado en Historia y Geografía Física del Caribe y otro formado en Filosofía y Letras.

La última dimensión, es la formación disciplinaria que abarca conceptos, procedimientos, metodología y la esfera de valores misionales que armonizan: ¿el qué, el cómo y el para qué? En este caso, se profundiza en la preparación académica que tienen el profesorado vinculado a la educación física, deportes y la actividad física. Los docentes entrevistados cuentan con grados acerca de cultura física y maestrías en torno a las asignaturas que enseñan vinculadas a la educación física y deportes; algunos de ellos cuentan, además, con investigaciones realizadas.

Finalmente se precisa que algunos profesores poseen formación adicional que no se encuentra determinada en los bloques antes mencionados ya que están preparados en otras áreas del saber tales como ciencias agrícolas y teología. Aun así, se debe destacar que la formación de algunos profesores no sigue una línea específica. Hay quienes tienen formación general y, al mismo tiempo, formación psicopedagógica, especializada u otra titulación fuera de los bloques establecidos en el plan de estudio de la Educación Física de acuerdo a la ordenanza 09'2015.

El ámbito de conocimiento del contenido hace alusión al *saber hacer* del profesorado sobre la disciplina que enseña en base al dominio conceptual, práctico y didáctico, y las estrategias utilizadas para el abordaje de los contenidos en el proceso de enseñanza. En ese sentido, señalan que dominan la materia que imparten debido a la

formación especializada que han recibido y a su experiencia en la formación de futuros docentes.

A su vez, el profesorado dice adaptar los contenidos de la clase en función de la comunicación y confianza que tiene para con los estudiantes. De esta manera, la flexibilidad es un puente que une el desarrollo profesional y la comunicación. Dicho de otra manera, la flexibilidad permite que el docente adecúe sus clases a las necesidades expresadas por los estudiantes.

Por otro lado, se abordó la interacción entre el profesorado y estudiantes. Por lo general, esta se realiza en el marco de la docencia cuando indagan sobre su contexto, situación emocional y dudas para así adecuar el contenido de la clase. En ese sentido, para lograr dicho acercamiento emplean un lenguaje en común y coloquial adaptado al grupo de clase; a su vez, les brindan la oportunidad para comunicarse con ellos fuera de clases los fines de semana a través de mensajes de texto.

Asimismo, se indagó también sobre los vínculos emocionales con los estudiantes a fin de profundizar en la calidad de las relaciones humanas en el ámbito del quehacer docente y enseñanza de los estudiantes. En ese sentido, por lo general, el profesorado suele ser empático con sus estudiantes, evalúan y gestionan los conflictos emocionales que les presentan. Aun así, algunos profesores señalan que, si bien toman en cuenta las situaciones emocionales de sus estudiantes, estos suelen mantener la distancia a fin de que la clase no se desvirtúe o se pierda la formalidad ética del debido proceso.

Al abordar al profesorado sobre el enfoque de enseñanza empleado la mayoría expresó que utilizan el enfoque por competencia. Este enfoque establece conexiones para conseguir las metas de aprendizaje de manera eficaz, delegando el protagonismo del proceso de enseñanza aprendizaje en el estudiantado. Es un enfoque por evidencias, colaborativo e innovador en el que el alumno adquiere habilidades para construir sus conocimientos, y que se desarrolla mediante sílabos.

Otros profesores consultados expresaron que buscan que el estudiantado conozca y aplique lo aprendido mediante enfoques como el cognoscitivo/ práctico, el enfoque sociocrítico o mediante el enfoque constructivista por el cual guían a los estudiantes para que sean ellos quienes autorregulan y den significados a los contenidos en vinculación a sus vidas y sus contextos.

5.2 Objetivo específico 2 - Verificar las estrategias didácticas que utiliza el profesorado universitario que intervienen en la formación inicial docente de la educación física

Figura 28

Aplicación de las estrategias didácticas



Fuente: elaboración propia.

Resulta imposible partir de las estrategias didácticas dejando de lado la planificación docente, ya que la planificación surge como respuesta a la concreción curricular y con ella las estrategias didácticas. Por tanto, la planificación de la docencia y las estrategias didácticas son los faros que iluminan las vías que posibilitan el transitar del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la planificación de la docencia inciden múltiples factores que trascienden las decisiones de enseñanza, por estar vinculadas a modelos educativos derivados de las políticas de los planes estratégicos institucionales. Desde este lente, la enseñanza en la educación superior puede considerarse hasta cierto punto ambigua, establecida en un contexto multiestructurado, contradictorio y confuso (Danielson, 2011; Brew et al., 2022).

Este objetivo en particular indagó sobre el proceso de planeación de las clases que el profesorado la percibe como una herramienta con la cual se dispone el contenido de manera articulada con las actividades, el abordaje adaptativo y sus posibilidades de evaluación de modo estructurado. Para ello, el profesorado suele estudiar el programa buscando literatura, utilizando un diseño genérico como el sílabo, o escribiendo las competencias, la distribución de grupos, el moderador y el producto. Es importante destacar que algunos docentes realizan un seguimiento semanal de esta planificación. No obstante, aunque el profesorado agota una serie de pasos inherentes al proceso de planificación, esta involucra factores subyacentes y abstractos generalmente complicados.

El proceso de planificación de la docencia está estrechamente vinculada a la gestión apropiada de aula. Esta describe las características y condiciones para la organización de la enseñanza. En ese sentido, parte del profesorado expresa que no han tenido dificultades con la gestión institucional ya sea porque tienen suficiente autonomía o porque les ayudan a buscar la solución de sus demandas, dentro de las posibilidades con las que cuentan.

Sin embargo, otros manifiestan que existen reuniones que entorpecen el proceso de clases debido a que limitan el tiempo de las mismas. En otras palabras, las reuniones cambian la planificación de la docencia del profesorado. Es por ello, que sugieren socializar la agenda e ir ajustando horarios y rutinas, así como ser precisos en las reuniones. Este hallazgo posee ciertas similitudes con los de Yuan (2020) quien plantea que la calidad puede ser voluble ya que el profesorado obedece a presiones originadas en el trabajo académico. Además, las limitaciones de tiempo y las medidas adoptadas alejan las cargas de trabajo de la equidad (Brew et al., 2022).

Desde esa perspectiva de funcionalidades diversas, la gestión de docencia se convierte en un desafío. Al indagar sobre la gestión de la docencia, según el área académica, todas las respuestas muestran diferencias estadísticamente significativas a excepción de aquel que hace referencia a que la asistencia a clase suele ser alta. Se observa que el área académica con mayor porcentaje de respuesta es la de psicopedagógica. En ese sentido, el ítem más valorado señala que el docente asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia. Esto indica que una característica distintiva sobre el proceso

de organización de la docencia está marcada por el compromiso y responsabilidad del profesorado con sus funciones dirigidas a impartir la docencia.

Desde la mirada de la gestión de aula surge la motivación como elemento fundamental que describe la diversidad de factores que impulsan la conducta al logro de una meta vinculada a la construcción de conocimiento en el proceso de enseñanza - aprendizaje. En algunas ocasiones el profesorado apela a motivación extrínseca a través de gratificaciones externas que se obtendrían a futuro mediante los estudios. En cambio, otros docentes buscan la motivación intrínseca de sus estudiantes utilizando estrategias didácticas tales como el uso de preguntas, videos, creación de cartas a fin de indagar cuáles necesidades e intereses tienen sobre la materia y adaptarlos a la planificación de clases para hacer del aprendizaje una experiencia disfrutable.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas hacen referencia a las acciones realizadas por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas se adaptan o se ajustan a necesidades del aprendiz y estructura de los contenidos. El ejemplo es una de las estrategias didácticas más empleadas por el profesorado: se trata del ejemplo que utilizan a partir de ellos mismos u otras personas. De manera específica, los profesores comparten sus experiencias para que estén más motivados hacia las clases a partir de los logros que pueden alcanzar en un futuro; y ejemplifican cómo se hacen las actividades y adaptan sus explicaciones utilizando un lenguaje llano o con ejemplos para niños. Este hallazgo riñe con las propuestas de De Miguel (2005), López et al. (2016), Peralta y Guzmán (2020) y Sola et al. (2021) quienes coinciden en plantear que el profesorado debe adoptar nuevas estrategias y metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje donde el estudiante se sitúe como protagonista del proceso.

A su vez, tomar en cuenta al estudiante y sus circunstancias es otra estrategia didáctica que destacan los docentes. Esta consiste en conocer, no solo los conocimientos que estos llevan consigo al aula, sino también en mostrar interés sobre su estilo de vida, sus relaciones interpersonales, el afecto recibido y su estado emocional. Esta forma peculiar del comportamiento profesoral con relación a los estudiantes se basa en las competencias fundamentales contempladas en la Ordenanza 09'2015 para la Formación Docente de Calidad de la República Dominicana (MESCyT, 2015) la cual procura el

desarrollo del alumnado a nivel intra e interpersonal a través de relaciones respetuosas y responsables.

Dentro de las estrategias cognitivas a las cuales hace referencia el profesorado, la investigación es la más frecuente. En ese sentido, la investigación sirve como un escalón previo para otras estrategias cognitivas tales como los debates, entrevistas a docentes, socialización, representaciones a través de dramas y exposiciones. De manera general se busca construir conocimientos que tributen a lo particular y colectivo. Por esto, la socialización se convierte en una estrategia transversal a todas las mencionadas anteriormente. Además, los docentes utilizan el cuestionamiento como una estrategia para guiar y provocar conexiones donde el estudiante consiga darse cuenta del discurso y acciones relativas al tema en cuestión.

Las estrategias metacognitivas están direccionadas a la planificación observación, regulación y procesos mentales vinculados a la autonomía de los aprendizajes. Entre ellas se encuentran la socialización compartida y los proyectos en los cuales el docente plantea un problema que deben resolver mediante una condición específica. En otras ocasiones, la estrategia consiste en escribir las expectativas de la clase y compartirlas con el profesor, quien hace una retroalimentación sobre las mismas. La última estrategia alude a la expresión natural o creativa de los estudiantes. Este tipo de estrategia es sumamente importante; sin embargo, su uso es poco evidenciado en este estudio. Según Flavell (1976) esta implica la capacidad de entender y comprender que el mundo demanda reflexión y control.

Las estrategias de apoyo son medios de organización donde el estudiante puede realizar inferencias y conexiones entre distintas ideas, las cuales propician el aprendizaje efectivo. Los docentes dicen exponen a los estudiantes a situaciones (reales o imaginarias) donde vinculan los conocimientos teóricos con la práctica a través de materiales escritos, audiovisuales y elementos del entorno. Los hallazgos son consistentes con González-Torres y Tourón (1992) quienes afirman que este tipo de estrategias están destinadas a la predisposición del estudiante a nivel de motivación, actitud y efecto.

El cumplimiento de las obligaciones académicas da cuenta tanto del compromiso como de la responsabilidad del profesorado sobre la tarea y su desempeño. Estructuralmente los patrones sociales o culturales están influenciados por el entorno

físico y normas institucionales (Brew et al., 2022). Los hallazgos del presente estudio indican que el profesorado generalmente cumple con su horario, así como el programa de clases, con atención a los estudiantes y accesibilidad en el horario. Estos datos concuerdan con Holzberger et al. (2019) quienes corroboran los resultados obtenidos al resaltar la responsabilidad del profesorado como un aspecto clave del desarrollo docente. Se puede inferir, pues, que el buen desempeño docente está atado al valor de la responsabilidad desde la configuración de la ética profesional del quehacer, la cual en cierta medida puede garantizar resultados de aprendizajes satisfactorios.

Las actividades prácticas apuntan hacia las habilidades y demostraciones sobre el saber hacer que concentra las teorías y el modelaje sobre pedagógico para enseñar a otros. Los resultados sugieren que los docentes utilizan suficientes actividades prácticas. No obstante, el área psicopedagógica es la que presenta mayores porcentajes.

Otro hallazgo relevante es que los estudiantes afirman que las prácticas de la asignatura son coherentes con las actividades profesionales derivadas de la carrera y que el docente. Esto coincide con las aseveraciones de Vaillant y Manso (2012) quienes subrayan la necesidad de estrechar lazos entre la teoría y la práctica al incluir la formación en la acción.

El trabajo colaborativo es considerado como un modelo interactivo de aprendizaje donde los estudiantes se reúnen en equipos para llevar a cabo actividades en torno a un tema que convoca unir esfuerzos, competencias, talentos, innovaciones y negociación para el logro de metas compartidas. Dentro de los beneficios que tiene esta modalidad de trabajo el profesorado resalta la interacción entre los estudiantes y la evidencia no solo teórica sino práctica del tema en cuestión. Es decir, que los grupos pueden acercarse al conocimiento consultando el material bibliográfico, viendo o mostrando por cuenta propia cómo se llevan a cabo ciertos procesos de forma práctica. Por otra parte, el profesorado expresó que el trabajo colaborativo permite aclarar dudas o remediar los errores mediante la repetición en caso de que sea necesario.

Estos hallazgos coinciden con Miguel et al. (2023) quienes demostraron las potencialidades del trabajo colaborativo y su impacto positivo en los aprendizajes. De estas interacciones activas en base al trabajo colaborativo fue asumido como una innovación educativa que les conecta con el mundo laboral. Adicionalmente, el trabajo

colaborativo se enmarca dentro de las metodologías activas que son priorizadas tanto en el EEES como en el diseño curricular que sustenta la normativa 09´2015.

Recursos didácticos hace referencia a todos aquellos elementos pedagógicos que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje y obedecen a un orden estructural o simbólico. Según Brew et al. (2022), existe la necesidad de comprender la interacción entre las condiciones materiales y estructurales, las propias intencionalidades y deseos internos del imaginario con respecto al funcionamiento de la universidad y como realmente quieren desarrollar la docencia. No obstante, el profesorado universitario expresó que existen ciertas limitaciones a nivel tecnológico que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, los materiales recomendados siempre son útiles, actualizados y accesibles. Los materiales de la asignatura como textos y apuntes siempre son adecuados, fomentan el uso de recursos bibliográficos adicionales a los utilizados en la clase y resultan útiles. De igual forma, integran las tecnologías al proceso de enseñanza – aprendizaje y utilizan material didáctico complementario (retroproyector, video, ordenador... para proyectar esquemas, gráficos, ejemplos...) que facilita la comprensión de su materia.

En ese sentido, tanto Kivunja (2015) como Pere et al. (2008) indican que incorporar materiales y recursos innovadores, así como tecnología en los enfoques de enseñanza es necesario; sin embargo, incorporar recursos didácticos no es un proceso improvisado, sino que requiere de una adecuada planificación para su implementación. Los recursos didácticos son mediadores entre los contenidos y las actividades que permiten ricas experiencias de aprendizajes, promueven el interés y ofrece nuevas rutas individuales que concretan y orientan la construcción de conocimiento de los estudiantes y facilita el quehacer del profesorado.

La integración de las tecnologías se concibe como la utilización de recursos tecnológicos para impartir clases y para mediar los aprendizajes. Los docentes consultados integran la tecnología mediante el uso de diapositivas, grabaciones y videos para hacer las clases de forma diferente. De igual forma, algunos apoyan en el uso de WhatsApp para tener contacto con sus estudiantes en caso de que tengan alguna duda, necesiten enviarles algún material o hacer alguna actividad. Estos hallazgos concuerdan

con Partida y Cárdenas (2023) quienes señalan que las tecnologías permiten situarnos en contextos de aprendizajes diversos y que estas representan oportunidades por la amplia gama de herramientas que ofrece. Adicionalmente, resultan ser amigables para la mayoría del alumnado y permiten la interacción para concretar aprendizaje tanto dentro como fuera del salón de clases. Navarro (2020) afirma que las tecnologías han revolucionado la forma en la que se aprende y cómo se enseña.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes la eficiencia de la educación está marcada por logros académicos de aprendizaje del alumnado y el desempeño adecuado del profesorado. De esta estructura, se traza la evaluación como línea vertical que sitúa profesores y estudiantes en planos separados de la docencia que posee puntos de correlación. A partir de esta estructura, el presente estudio analizó el proceso de evaluación a partir de la percepción del alumnado y el desempeño del profesorado universitario.

Desde el punto de vista de Ravela et al. (2018) la evaluación debería ser esencial y natural. Sin embargo, esta afirmación entra en contradicción con García-Jiménez y Guzman-Simón (2021) quienes afirman la existencia de una encrucijada que precisa al profesorado elegir entre fines y medios, instrumentos y tiempos consignados. Ante un escenario un tanto confuso como demandante, el sentido de justicia, equidad, objetividad y naturalidad suelen perderse al momento de evaluar.

Desde este escenario los hallazgos exponen que, al momento de evaluar, la mayoría de profesores no especifican si dichas evaluaciones se realizan en función de los contenidos prácticos o teóricos. Sin embargo, expresan que el aprendizaje implica comprobar lo aprendido mediante ejercicios, tareas, ensayos o reportes. Esto se hace a partir de parámetros previos o rúbricas que son compartidas con los estudiantes. En algunos casos, la evaluación también se hace de forma cualitativa, a través de la observación o de forma oral.

Por otro lado, surgen contradicciones entre los argumentos otorgados por el alumnado sobre la evaluación realizada por el profesorado. Según el área académica muestran diferencias estadísticamente significativas, a excepción de aquel que hace referencia a la posibilidad del estudiante para “conocer y corregir los criterios de corrección del examen”. Adicionalmente, el área psicopedagógica es la que presenta

mejores resultados. Este hallazgo coincide con las aseveraciones de Fontaine y Bernhard (1988) quienes afirman que los criterios de evaluación responden a la naturaleza propositiva de los contenidos desarrollados. Al mismo tiempo, estos son influenciados por el contexto, saberes previos, métodos relacionados por enfoques y modelos de enseñanza. Similarmente, el profesorado destaca los criterios evaluativos como elementos diseñados con anterioridad contemplados en la planificación de la docencia y son socializados y discutidos en clases.

En ese orden, la evaluación formativa procura dar cuenta del proceso de evaluación en el cual se describen los puntos fuertes, áreas de mejora y construye un espacio de socialización con el alumnado para su análisis sobre sus resultados. Canabal y Margalef (2017) insisten en que la evaluación para el aprendizaje requiere de un tiempo considerable que denote aspectos cualitativos, conjuga procedimientos de tipo singular, otras veces plural que demanda retroalimentación como un elemento fundamental orientado a la reflexión. Inclusive la retroalimentación es un proceso empleado para mejorar la calidad del trabajo realizado por los estudiantes y reorientar el uso adecuado de las estrategias de aprendizaje, por lo que debe ser entendida desde una perspectiva multidimensional (Winston et al. 2022).

La retroalimentación es la traducción literal del término anglosajón feedback, también conocido en el ámbito educativo como devoluciones, y se enmarca en la evaluación formativa. La misma da cuenta de los resultados sobre asignaciones vinculadas al trabajo del alumnado según intentos dirigidos al logro de metas de aprendizajes; es sustentada en objetivos, es detallada, sumamente descriptiva y altamente específica (Ravela et al. 2018; Wiggins, 1998). Así mismo, la retroalimentación exige temporalidad, celeridad para que la entrega llegue al estudiante en tiempo oportuno para realizar cambios y enmiendas que permita la construcción de conocimientos (Gibbs & Simpson, 2009).

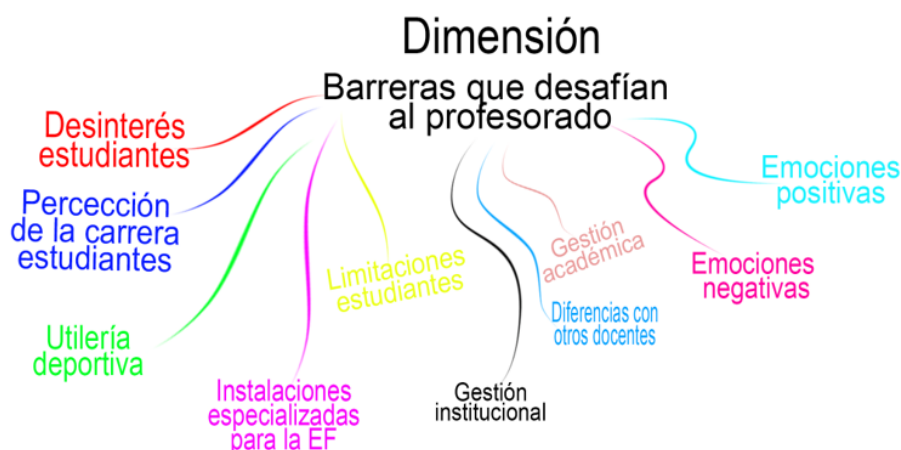
Otra idea expuesta por el profesorado consultado afirma que la retroalimentación se realiza a través de tres evaluaciones distintas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Las tres evaluaciones responden a los criterios de desempeño que implica la actividad. También cabe destacar que, en el caso de la autoevaluación y la coevaluación, el profesorado cuestiona las decisiones de los estudiantes para conocer qué elementos están tomando en cuenta a la hora de evaluarse y evaluar a sus compañeros.

Por otro lado, los profesores señalaron el uso de la evaluación en distintas perspectivas en momentos diferenciados durante la enseñanza, como es el caso de la autoevaluación, la heteroevaluación y evaluación por pares. Estos hallazgos coinciden con Ibarra y Rodríguez, (2010) y Toledo et al. (2021) quienes enfatizan la importancia de los diferentes tipos de evaluación para gestionar el trabajo de equipo y de aula como una forma de crear mejores experiencias de aprendizaje. Adicionalmente, representan una oportunidad de considerar sus propios pensamientos y los de sus compañeros, en consecuencia, logran mayor comprensión de lo que saben y deben aprender.

5.3 Objetivo 3 - Identificar las barreras que enfrenta el profesorado en la formación inicial docente de la educación física

Figura 29

Desafíos que enfrenta el profesorado universitario



Fuente: elaboración propia.

Las configuraciones de los sistemas educativos que exhiben logros académicos significativos otorgan relevancia al desempeño del profesorado como garantía de calidad (Horokhivska, 2018). Por ello, se demanda de las instituciones formar profesionales dotados de las competencias necesarias para hacer frente a las situaciones que acontecen en los distintos y complejos escenarios educativos. Pese a ello, las limitaciones preponderantes representan un escenario desafiante para quienes enfrentan la compleja tarea de enseñar.

Esta investigación logró identificar barreras y limitaciones manifestadas por estudiantes vinculadas a su proceso de admisión. Los resultados indican que los estudiantes no ingresan a la formación universitaria con las competencias mínimas del componente deportivo, siendo un hallazgo que va en detrimento de uno de los ejes establecidos por el MINERD (2015), en lo relativo a la aptitud física y deportiva que el futuro docente debe poseer. Es evidente la necesidad de evaluar con detenimiento las pruebas de aptitud física establecidas que permiten el ingreso a la licenciatura en educación física.

En lo concerniente a las instalaciones deportivas, los datos recabados revelan que algunas clases son impartidas de manera descontextualizada. Por ejemplo, la asignatura de béisbol se imparte en una cancha de baloncesto. Esto constituye un dato alarmante pues que, tal y como plantean Cavnar et al. (2004) y Panadero et al. (2010), el proceso de enseñanza de educación física de calidad requiere de instalaciones adecuadas y de elementos básicos para impartir la enseñanza en las mejores condiciones, ya que los resultados de aprendizajes son impactados por los espacios físicos donde confluyen tanto el saber cómo el saber hacer.

Otro elemento identificado por este estudio implica la gestión pedagógica e institucional en la cual se destaca la reducción del tiempo de enseñanza por sobrecarga de actividades que coinciden con el horario asignado a la docencia. Este resultado coincide con aseveraciones de Casey y Larsson (2018) quienes afirman que existe una preocupante tendencia a la reducción del tiempo asignado a la enseñanza. Dado que los aprendizajes requieren de tiempo de calidad, es imprescindible la coordinación coherente entre todos los elementos que constituyen y coexisten en el ejercicio docente.

Similarmente los hallazgos indican que se buscan respuestas alternativas para impartir la docencia que implica que los estudiantes son trasladados a complejos deportivos fuera de las instalaciones universitarias. Sin embargo, esta iniciativa influye en la reducción del tiempo asignado a la docencia especializada de la educación física y conduce a dificultades ocasionales con otros docentes debido a que los estudiantes llegan retrasados a la siguiente clase. Es por ello que el desarrollo de la docencia en la educación física requiere de apoyo de la gestión pedagógica e institucional para la articulación horizontal con los implicados (Ennis, 1992; Mackenzie, 1983).

Ante las carencias de recursos y de infraestructura, ocurre lo señalado por Rink (2013) de que el el profesorado se permite ciertas libertades que trascienden los límites del currículo planificado, originando esto otros obstáculos en la práctica adecuada de la docencia, así como limitaciones en los resultados de aprendizajes.

En otro orden, los resultados sugieren también que desde la gestión se realizan múltiples reuniones, muchas de ellas improvisadas, las cuales entorpecen el desarrollo apropiado de la docencia. Este hallazgo coincide con aseveraciones de Casey y Larsson, (2018) quienes enfatizan que la enseñanza de la educación física está sufriendo una reducción del tiempo de enseñanza por trabas administrativas y de gestión. Es necesario, pues, realizar ajustes que no perjudiquen la enseñanza y se respeten los tiempos previamente pautados.

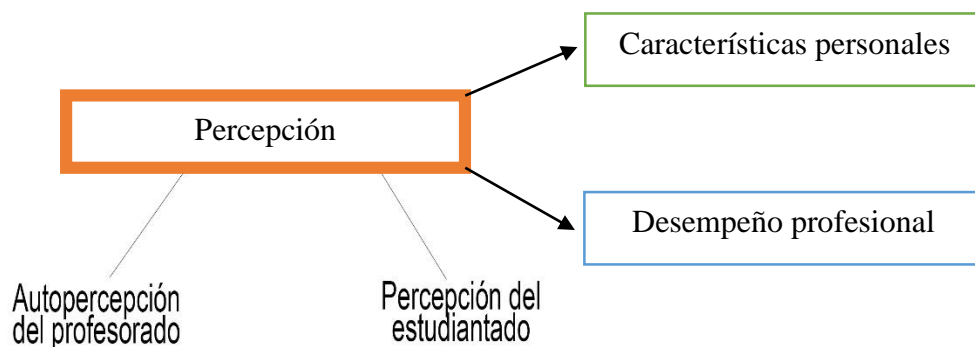
Por otro lado, existen también barreras emocionales que afectan el buen desempeño del profesorado, siendo la desmotivación una de las emociones destacadas. La investigación determinó que esta desmotivación está vinculada al hecho de impartir docencia en instalaciones que no se corresponden con la naturaleza de la asignatura y que no cuentan con los recursos necesarios para la enseñanza. Este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos por Escrivá-Boulley et al. (2021), Fernet et al. (2012) y Taylor et al. (2008) quienes sostienen que la motivación de los profesores de educación física depende del contexto en el que se encuentren y de los recursos disponibles para su uso. Esta situación influye profundamente en el comportamiento del profesorado y limita las experiencias positivas de aprendizajes de los docentes en formación inicial.

En cuanto a las emociones positivas, algunos profesores expresaron sentirse felices por la retroalimentación de sus alumnos. De igual forma, señalan que los títulos no valen nada si no están motivados. A su vez expresan sentirse parte de la institución y reconocidos por esta. Estos hallazgos son coherentes con los planteamientos de Tiler y Dymock (2021), quienes resaltan la identidad vocacional como valor agregado y un diferenciador de lo que es un buen docente. Por consiguiente, los resultados de aprendizajes de los futuros docentes estarán marcados por la esfera de valores que conforman las actitudes del profesorado. Desde esta perspectiva la satisfacción profesional contribuye con prácticas que desafían barreras contextuales.

5.4 Objetivo específico 4 - Analizar la percepción del profesorado sobre su rol y retroalimentación de los estudiantes relativo al desempeño

Figura 30

Niveles de abstracción de la percepción del profesorado



Fuente: elaboración propia.

Las percepciones sobre el rol del profesorado universitario deben ser analizadas, según Zabalza (2009), desde la configuración que abarca la satisfacción personal y profesional. Es por ello, que las investigaciones que recogen información sobre las percepciones son fundamentales de cara al diseño de propuestas remediales comprometidas con impulsar mejoras y situar el péndulo en un punto específico del plano en el que gravitan las instituciones de educación superior (Bahamondes et al., 2021).

Hoy en día las universidades se han sometido a rigurosos procesos de evaluación desde la lógica de calidad para el logro de la acreditación y reconocimiento (Sánchez-Chaparro et al., 2022). Para ello, incurren en una serie de términos que, según Kumar et al. (2022), abarcan múltiples denominaciones para identificar calidad. Entre ellas podemos destacar: desempeño, acreditación, revisión por pares, disciplina, eficiencia, rendición de cuentas, eficacia, buenas prácticas y responsabilidad. De estas pretensiones, se deriva la necesidad de escuchar las voces de los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: profesores y estudiantes (Gibbs et al., 2023).

4.1 Primer nivel de abstracción: características personales

Percepción del profesorado

La percepción del profesorado sobre su rol es consistente al considerarse como buenos profesores y el rol profesional demanda compromisos y exigencias. Por tanto, se requiere preparación, autosuperación y no temer a los cambios. Otros hallazgos de este estudio sugieren que las características personales del profesorado están estrechamente vinculadas a los aspectos vocacionales que les compromete con las presiones inherentes al quehacer. Además, el profesorado asume el compromiso consciente de los problemas emergentes que acontecen en escenarios heterogéneos en los que se desarrolla la docencia. Este hallazgo coincide con el posicionamiento de Triadó et al. (2014) quienes afirman que el profesorado universitario debe poseer una serie de competencias cognitivas y actitudinales.

Los resultados también coinciden con Saloviita (2020) quien sostiene que solidas actitudes y una percepción positiva de estas en el profesorado son fundamentales para la conquista de logros académicos del alumnado. Por ello, existen varias aproximaciones de convergencia con la buena actitud del profesorado, al describirse como guías que señalan el camino, modelos y ejemplo ante sus estudiantes originando un compromiso abstracto con la causa asociada al deber ser y la identidad.

De acuerdo con Paz-Maldonado y Flores-Girón, (2021) las buenas actitudes exhibidas por el profesorado ofrecen a los estudiantes una perspectiva más amplia, reducen la brecha de exclusión y propician la motivación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Otros autores como Meroño y Ruiz (2006) alegan que en la educación superior se requiere adaptación e integración, y que esta consolidación es posible en base a una buena actitud del profesorado.

Por otro lado, clásicos autores como Vigotsky (1979) plantean la construcción del conocimiento en base a interacciones sociales y que el sistema de relaciones es un elemento resultante del estudio que merece ser analizado. Ahora bien, desde la visión humana y de empatía en que es percibido el ejercicio de la profesión, estos hallazgos son respaldados por Flores (2019) quien afirma que este tipo de relaciones son mediadoras del aprendizaje.

La comprensión narrativa de los hechos demuestra que el acto de enseñar parte de la configuración humana y las dimensiones que la componen. Por ello, se plantea un balance entre el profesorado y las necesidades específicas de los estudiantes. A este diálogo se le suman Gómez et al. (2022) y Vargas (2008) quienes son contundentes al afirmar que las competencias interpersonales del profesorado representan una expresión apropiada de sus emociones y aceptación a las ajenas, lo cual posibilita una especie de colaboración sistémica de relaciones favorables para el acto de enseñar.

Basado en las configuraciones humanas y academias que componen un profesional de la educación, se analizó la percepción del profesorado respecto a la satisfacción personal. No obstante, suelen resultar contradicciones por las implicaciones personales y sociales adheridas a la identidad (Arceo et al., 2023). Por su parte, Vaillant (2008) enfatiza que la identidad es una construcción inacabada que involucra múltiples factores. Sin embargo, los hallazgos de este estudio evidencian que el profesorado universitario percibe su rol como un don. Este hallazgo apoya la investigación previa realizada por Torres-Hernández (2022) quien asocia esta concepción a la vocación.

Por su parte, Tenti (1988) sostiene que desde tiempos memorables la docencia es concebida como una expresión de consagración y amor. Por el contrario, este posicionamiento riñe con planteamientos de Danielson (2011) quien enfatiza que a las personas no se les puede atribuir un don en el ámbito de la enseñanza; esto, debido a que es susceptible de ser aprendida en proceso formativos porque la profesionalización docente está enmarcada en habilidades y conocimientos que pueden ser desarrollados.

En sentido general, no caben dudas de que enseñar es un arte y de ella resultan un sinfín de explicaciones. Los resultados encontrados son consistentes en las percepciones del profesorado al percibirse a sí mismos como personas amorosas, solidarias, pragmáticas, comprensivas, justas, comprometidas y pacientes. Estos rasgos, posibilitan el anclaje de los aprendizajes de los estudiantes y fomentan la motivación y el desarrollo humano. Por otro lado, hay quienes establecen lazos cercanos cimentados en la comunicación y confianza.

4.2 Segundo nivel de abstracción: desempeño profesional

Percepción del profesorado

Al analizar las percepciones desde el segundo nivel de atracción, consignado al ejercicio profesional docente, representa un reto por todos los elementos que se le atribuye al desempeño de calidad de la educación superior. A su vez, el tema resulta ser controvertido por la amplitud y diversidad teórica (Cheah et al., 2022; Vaillant y Marcelo, 2021). Sin embargo, a pesar de ser una universidad masificada los hallazgos sugieren que el profesorado se percibe innovador y disciplinado, lo cual coincide con Pacheco-Salazar (2020) quien advierte sobre la necesidad de innovar y enfatiza que son múltiples las rutas para hacerlo y que no necesariamente está atada a la tecnología. Innovar es el intento audaz del profesorado responsable que reflexiona sobre su práctica y, desde esa exploración exhaustiva, recurre a nuevas alternativas donde su norte es que los estudiantes aprendan.

Es notable que al innovar se ejerce el acto de romper esquemas preexistentes e integrar mejoras. Es decir, el profesorado que logra efectos positivos en sus alumnos integra acciones revolucionarias a nivel de comportamiento, creatividad y ambientes idóneos para el aprendizaje (Hosseini & Haghighi, 2021; Khikmah, 2019;). Basado en lo anterior, se identifican patrones de comportamientos en la práctica cotidiana del profesorado referida a la coherencia y reflexión de la enseñanza. Es bien sabido que la reflexión sobre el trabajo docente es fundamental y de este encuentro auténtico al que denomino *Yo con Yo* surgen vías alternativas para integrar ajustes.

Es necesario destacar, que la búsqueda de la coherencia docente y la reflexión se respalda en planteamientos de Orakçı (2021) quien afirma que el pensamiento crítico involucra tres niveles: técnicos, prácticos y críticos. A su vez, Schön (1983) propone el desarrollo de la reflexión sobre tres niveles de dominio: la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción. La reflexión sobre la práctica docente en todos los niveles no es una novedad ya que durante décadas se han realizado estudios en la búsqueda de la racionalidad técnica sobre la tarea en los procesos de enseñanza-aprendizaje tomando en cuenta la reflexión presente para la acción futura. En efecto, la concreción de los niveles

de dominio propicia la metacognición, regulación y gestión sobre el desempeño del profesorado.

En otro ámbito, los profesores universitarios se perciben como investigadores, analíticos y críticos. Este hallazgo involucra varias perspectivas constituidas por atributos confederados a perfiles y competencias trascendentes al momento de enseñar. De ello, surge un punto coincidente con Martínez et al. (2020) quienes alegan que el análisis y crítica recurrente sobre el éxito o fracaso en torno a la tarea son peculiaridades combinatorias de los profesores que evolucionan constantemente.

Es decir, la relación simbiótica de la docencia con la investigación son los pilares que sostienen la educación terciaria (Carvajal & Carvajal, 2019). Ahora bien, de este hecho surge la pregunta ¿son todos los profesores universitarios investigadores o viceversa? Si bien ambas son fundamentales para el desarrollo social en todas sus esferas, lo cierto es que la responsabilidad de la investigación se debe propiciar desde políticas públicas e iniciativas universitarias integrales y sostenidas en el tiempo. Además, las investigaciones a las cuales los hallazgos hacen referencia están enmarcadas en el desarrollo de la docencia. Lamentablemente, es evidente que existen ciertas desconexiones entre la docencia y la investigación científica (Menter, 2023).

Llama la atención que de las percepciones del cuerpo profesoral predomina la concepción de considerarse estudiante, aprendices de la profesión docente. Con relación a ello, se destaca el aprendizaje en servicio como un fenómeno progresivo, mejorado a través de la formación permanente, la cual es considerada como núcleo del marco educativo. No obstante, los determinantes son complejos y los reparos desafiantes por el proceso de actualización profesional demandado. Por ende, es necesario reconstruir nuevas posibilidades para entender el verdadero desafío de la formación permanente de quienes forman a los formadores (Gastager et al., 2022; Lodhi & Ghias, 2019).

Todas las atribuciones concedidas a la formación permanente se respaldan en el informe McKinsey (2015) titulado *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, el cual reveló que el éxito de sus experiencias se fundamenta en el desarrollo y profesionalización de quienes enseñan. Por tanto, toda inversión conduce perspectivas de medición sobre el desempeño. A la vez, otorga al profesorado mayores responsabilidades asociadas a metas y estándares

contemplados en las agendas de nación que apuntan a cambios sociales, culturales, políticos y económicos en materia de educación (Barber & Mourshed, 2008).

Finalmente puede inferirse que los hallazgos exponen claramente la situación personal del profesorado universitario con base a sus realidades sobre su desempeño, la toma de decisiones para el desarrollo adecuado del quehacer y las configuraciones de cambio sobre las cuales están situados. Este análisis está enmarcado desde las percepciones y circunstancias de su accionar. La comprensión de la profesionalización invita al autoestudio del desempeño personal sobre la enseñanza.

Retroalimentación de estudiantes sobre el desempeño del profesorado

Desde las relaciones construidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje incontinentemente se asumen proposiciones que los individuos consideran verdaderas y a las que Borg (2011) denomina percepciones. En el caso de los estudiantes, se generan preferencias e inclinaciones por ciertas cualidades implícitas en el desempeño del profesorado. Algunos estudiantes retroalimentan al profesorado sobre su desempeño, reconocen rasgos característicos de sus formadores: que son guías, que su trabajo impactan de forma positiva y que disfrutan sus clases. Adicionalmente, resaltan el clima de confianza generado. No es, pues, casual que Silvestre y Zilberteín, (2001) destaquen como elemento garante de calidad la relación del profesorado con el sujeto educando. De hecho, la didáctica misma ostenta un carácter integrador al desarrollar la enseñanza-aprendizaje en torno a la personalidad de los estudiantes.

En sentido general, el profesorado expresó que los estudiantes suelen tener una percepción favorable de la gran mayoría. Sin embargo, las quejas suelen estar presentes alegando excesos de tareas y complejidad sobre las mismas. También se destaca la consideración de que los profesores la mayor parte del tiempo son estrictos, aunque alegan la presencia de una relación saludable entre profesores y alumnos. Estas interacciones son fundamentales y contribuyen con el bienestar de los estudiantes. Por tanto, son de gran interés campo de la investigación educativa porque el comportamiento comunicativo ejerce gran influencia sobre el rendimiento de los estudiantes (Falcon, 2023; Vandenbroucke et al., 2018).

5.5 Implicaciones y recomendaciones

El trabajo realizado es una representación del desempeño del profesorado universitario en la formación inicial docente de la educación física en la República Dominicana. Los resultados obtenidos poseen implicaciones prácticas al ofrecer información relevante que permite, a las instancias de educación superior y al propio profesorado, impulsar mejoras que apunten a replantear la enseñanza de la nueva generación de docentes del área de la educación física que demanda el país. Dichas implicaciones pueden ser consideradas desde varios puntos de vista de acuerdo a las realidades complejas multifactoriales y contextuales que inciden en el proceso. En el presente apartado se resaltan algunas sugerencias que pueden servir de aporte y complementar informaciones ya existentes sobre el desempeño del profesorado. De manera tal, que se construyan aproximaciones a los factores que pueden incidir en la formación inicial docente de la educación física calificado.

Los resultados indican que existe barreras referidas a las instalaciones y los recursos educativos para la enseñanza, la desmotivación, así como la reducción del tiempo consignado para enseñar por negociaciones propiciadas por el profesorado ante situaciones emergentes por traslado de estudiantes a otros espacios y por reuniones improvisadas organizadas por la gestión. Es decir, los aprendizajes de los futuros docentes de educación física están condicionados por adaptaciones de tiempo en negociaciones realizadas por el profesorado y por limitaciones de recursos educativos para la docencia, correspondientes al componente de formación especializada establecida en el plan de estudio.

Cabe destacar que de las tres dimensiones de formación (general, psicopedagógica y especializada) que conforman el plan de estudio de la carrera de educación física, es el correspondiente a la formación especializada el que reporta mayores dificultades. Este hecho se debe a la necesidad de equipos e instalaciones exclusivas para el desarrollo de asignaturas determinadas. Sobre esta base es razonable la realización de ajustes por el alto porcentaje (53 %) que representa en la formación y construcción del perfil del futuro maestro al que el país aspira vinculados a los Estándares Profesionales y del Desempeño de la Carrera Docente en el Proceso de Formación Inicial (MINERD, 2015).

Por otro lado, se debe señalar que en la República Dominicana se han impulsado reformas de cara a las mejoras de la formación de los futuros maestros. Este hecho se

evidencia en los Estándares Profesionales y del Desempeño de la Carrera Docente (MINERD, 2015) y la Normativa para la Formación Docentes de Calidad (MESCyT, 2015). Sin embargo, dicho proceso continúa siendo matizado por barreras vinculadas a realidades contextuales que afectan la enseñanza y perjudica el desarrollo de las competencias del futuro docente.

En conclusión, las universidades son las responsables de garantizar el logro de experiencias académicas que permitan las prácticas articuladas que apunten al desarrollo de las competencias referidas al saber y al hacer. De no contar con los espacios apropiados, es recomendable avocarse a realizar acuerdos interinstitucionales. A su vez, es fundamental asumir el enfoque por competencias con todas sus implicaciones. Es decir, la integración de las metodologías didácticas propuestas y los indicadores del proceso de evaluación.

Por ello, en términos de la realidad del contexto, hallazgos y posibles estrategias de cambio se sintetizan las siguientes ideas como una contribución a las conclusiones:

Objetivo específico 1

Competencias profesionales

- En lo relativo a la experiencia los profesorado cuentan con una trayectoria de larga data por diferentes niveles y modalidades del sistema educativo dominicano.
- Desde la interpretación de su realidad se puede inferir que tienen claridad tanto de sus puntos fuertes como de sus áreas de mejora.
- En término de titulación el 94% cumple con la norma establecida por el MESCyT (maestría o doctorado). Por tanto, se requiere de ajustes hasta completar el 100%.

Objetivo específico 2

Estrategias didácticas

- El profesorado cuenta con syllabus estandarizados derivado de jornadas de planificación colectiva. Este hecho representa una fortaleza con relación a las metas de aprendizajes, estrategias de evaluación y demás elementos. Sin embargo, cada profesor imprime ciertas diferencias al momento de enseñar.
- En base a los hallazgos se puede inferir que el profesorado se encuentra en un proceso evolutivo. Por ello, se requiere

adoptar por completo el modelo por competencias y las metodologías activas que este requiere.

Objetivo específico 3

Barreras que desfilan al profesorado

- Generar cambios significativos y reales en cuanto a las instalaciones y recursos.
- Es de relevancia reorientar los horarios de las reuniones durante el desarrollo de la docencia.
- Impulsar iniciativas de cara al transporte colectivo de los estudiantes hacia las instalaciones o complejos deportivos en los cuales se desarrolla la docencia especializada o disciplinar.
- Los recursos tecnológicos y los fallos de la energía eléctrica son puntos a priorizar desde la gestión de cara al desarrollo adecuado de la docencia.

Todo lo anterior plantea la necesidad de crear condiciones en base a la realidad y pertinencia del plan de estudio de la educación física. Por ello, al MESCyT le convoca la tarea de realizar el acompañamiento regulatorio a las IES que permita integrar mejoras de manera paulatina y garantice un proceso de enseñanza-aprendizaje renovado de acuerdo a la diversificación de estructuras y formas de las IES planteadas en el Plan Decenal 2008-2018.

5.6 Limitaciones y futuras líneas de investigación

La formación inicial docente en el área de la educación física tiene un largo camino que recorrer. Esta posee temas interrelacionados que involucra diversos actores a nivel de la definición, problema de la eficacia, dominio de quien la ejerce, la evaluación del desarrollo profesoral y problemas sistémicos. Por ello, supone un trabajo en progreso que evidencia la necesidad de investigar y profundizar en el complicado universo que representa el desempeño del profesorado universitario.

Un aporte destacado del presente estudio, más allá de sus resultados, es el concerniente a los instrumentos empleados. Tanto el inventario de desempeño del profesorado universitario en la formación inicial docente, como el guion de entrevista, poseen suficiencia y adaptabilidad para su uso en investigaciones futuras para diversos propósitos, orientar el desempeño del profesorado universitario y conocer las percepciones del alumnado de acuerdo con la formación recibida. Por lo tanto, podría emplearse en estudios futuros.

En sentido general, los resultados del estudio poseen implicaciones prácticas y puedan ser aplicables por las instituciones de educación superior. Sin embargo, se requiere ver la educación física en perspectiva en la cual se logre puntualizar una agenda compartida que integre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Deportes amparados en el sector salud para impulsar investigaciones multidisciplinares que apunte al fortalecimiento profundo de la enseñanza de la educación física. Es oportuno, encontrar las conexiones subyacentes de la educación física y dejar de lado prácticas tradicionales, concepciones fragmentadas y esfuerzos aislados.

Se recomienda asumir esta tarea de manera transversal porque el desempeño del profesorado tributa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, el mismo está influenciado por reglamentos institucionales establecidos por los órganos reguladores de la gobernanza universitaria, por modelos educativos y por políticas públicas que dibuja un panorama ocasionalmente confuso.

En cuanto a las limitaciones del estudio, están vinculadas a la actitud del profesorado universitario a participar en el estudio. Varios de ellos mostraron cierta apatía y fueron aprensivos en compartir sus experiencias a pesar de las previsiones éticas y

garantía de confidencialidad. Otra limitación la constituye el no haber realizado observaciones directas en clase, lo cual se recomienda pueda ser integrado en próximos trabajos.

En cuanto a estudios futuros, se recomienda que el tipo método mixto empleado en vez de concurrente sea secuencial dominante (CUAN-cual) en el que se priorice estudiantes y luego profesores. Asimismo, se recomienda impulsar otras líneas de investigación derivadas del presente estudio:

- Incidencia de la gestión académica e institucional en el desempeño profesorado universitario en la formación inicial docente de la educación física.
- Metodologías activas en la enseñanza universitaria en el campo de la educación física.
- Conexiones entre los diversos campos que constituyen la educación física de calidad (educación, salud y deporte).
- Mapeo de instalaciones y recursos disponible para la enseñanza de calidad de la educación física.

REFERENCIAS

- Acevedo, N. (2010, 9 de agosto). Educación física, deportes y Estrategia de Desarrollo. *Economía Planificación y Desarrollo* Recuperado de: <https://mepyd.gob.do/educacion-fisica-deportes-y-estrategia-de-desarrollo/>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Aguerrondo, I. (2021). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97–108. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp97-108>
- Allen-Scott, L., Hatfield, J., & McIntyre, L. (2014). A scoping review of unintended harm associated with public health interventions: Towards a typology and an understanding of underlying factors. *International Journal of Public Health*, 59(1), 3–14. <https://link.springer.com/article/10.1007/S00038-013-0526-6>
- Ametrano, L. (2017). Técnicas de investigación social. EPC.
- Andersson, J., & Risberg, J. (2019) The walking rhythm of physical education teaching: an in-path analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 402-420. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1611755>
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., y Ángel-Urbe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357.
- Arancibia, M. y Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 23-51.
- Arceo, E., Ibáñez, A. y Canto, P. (2023). *Identidad Profesional docente durante la formación inicial*. CIP
- Arribas, J., Brunicardi, D., Pastor, V. L., & Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, (29), 182-187.

- Ausubel, D. (1982). *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayers, S., & Housner, L. (2008). A descriptive analysis of undergraduate PETE programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 51–67.
<https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/27/1/article-p51.xml>
- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Bahamondes, V., Flores, E., Maureira, F., Vargas, R., Gavotto, O., Véliz, C., & Aravena Garrido, C. (2021). Percepciones de los estudiantes de Educación Física sobre el desempeño del profesorado. *Retos*, 40, 180–185.
<https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82160>
- Bailey, B., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & Bera Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group the educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520701809817>
- Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la práctica educativa*. Grafo.
- Ballestín, B. y Fábregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la investigación*. UOC.
- Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Cuadernillo del panorama general*. Banco Mundial.

- Barbato, G., Moscati, R., & Turri, M. (2019). Is the Role of Academics as Teachers Changing? An Exploratory Analysis in Italian Universities. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 97-126.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Preal.
- Barbour, R., Amo, T., y Blanco, C. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barca, A. (1999). Manual del Cuestionario de Procesos de Estudio y Aprendizaje (cepea). *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*.
- Barroso, J. y Cabero, J. (2010). *La investigación Educativa en TIC. Visiones prácticas*. Síntesis.
- Basu, C. (2009). Disrupting Class How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns, *Journal of Information Privacy and Security*, 5(4), 70-71. <https://doi.org/10.1080/15536548.2009.10855877>
- Beddoes, Z., & Jones, E. (2022). Enhancing Collective Action in Physical Education Teacher Education: A Three-Pathways Approach. *Quest*, 74(3), 251-265. <https://doi.org/10.1080/00336297.2022.2085590>
- Belando, M. y Tavárez, M. (2016). El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 164-185.
- Belletich, O. y Wilhelmi, M. (2023). Funciones docentes: Su enseñanza y aprendizaje en las titulaciones de profesorado universitario. *REVISIÓN HUMANA. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 16 (3), 1–10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4647>
- Beltrán, J. (1998). *Estrategias de aprendizajes*. Síntesis.
- Benade L. (2017). The Future Is Now: What ‘21st-Century Learning’ Means for Teaching. In: *Being a Teacher in the 21st Century*. Springer, Singapore, 25-73. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-3782-5_3

- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192#.XdrIyldKg2w>
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2016). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bertomeu, P. y Ramírez, C. (2017). Elaboración de técnicas de recogida de información en diseños mixtos. Un ejemplo de estudio en aprendizaje-servicio. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 10(2), 64-78.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bisquerra, R. (coord.), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massott, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M. y Vilá, R. (2019). *Metodología de la Investigación Educativa*. Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona.
- Bixio, C. (2001). *Enseñar a aprender, construir un espacio colectivo de enseñanza y aprendizaje*. Homo Sapiens.
- Blasco, J., Romero, C., Mengual, S., Andrés B., Fernández Revelles, A., Delgado, M. y Vega, L. (2011). Estilo de aprendizaje de los estudiantes de magisterio de educación física y ciencias del deporte de las universidades de Granada y Alicante. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 23(3), 371-383.
- Bolaños, G. y Woodburnd, S. (2009). *Guía didáctica de educación física escolar*. EDITORAMA.
- Borah, D., Malik, K., & Massini, S. (2021). Teaching-focused university–industry collaborations: Determinants and impact on graduates’ employability competencies. *Research Policy*, 50(3). <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104172>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs. *System*, 39(3), 370-380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borgen, J., Hallas, B., Londal, K., Mordal, K., & Gjølme, E. (2020). Problems created by the (un) clear boundaries between physical education and physical activity health

- initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Bosio, G., & Origo, F. (2020). Who gains from active learning in higher education? *Education Economics*, 28 (3), 311-331. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1761298>
- Bower, J., & Christensen, C. (1996). Disruptive technologies: Catching the wave. *The Journal of Product Innovation Management*, 1(13), 75-76.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0162373709353129>
- Brew, A., Boud, D., Lucas, L., & Crawford, K. (2022). Hampering teaching excellence? Academics making decisions in the face of contradictions. *Studies in Higher Education*, 47(4), 941-952. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828327>
- Brown, T. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education ‘in’ movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>
- Brusseau, T., & Hannon, J. (2015). Impacting children's health and academic performance through comprehensive school physical activity programming. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 441.
- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools are getting better at getting better*. Harvard
- Bryson, J., Crosby, B., & Stone, M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review*, 75(5), 647–663. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/puar.12432>
- Burbules, N. (2004). Ways of thinking about educational quality. *Educational researcher*, 33(6), 4-10.

- Burns, R., You, F., Hannon, J., & Brusseau, T. (2017). School Physical Activity Programming and Gross Motor Skills in Children. *American Journal of Health Behavior*, 41(5), 591-598. <https://doi.org/10.5993/AJHB.41.5.8>
- Byungjin, P., & Joonmo, C. (2022). How does grade inflation affect student evaluation of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2126429>
- Caena, F. (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. European Commission. ET2020 Working Group of Schools Policy. Consultado de <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic--framework/expert-groups/documents/initial--teacher--education>.
- Canelo, C. (2019). Factores críticos de la calidad del servicio de limpieza municipal asociados al riesgo de recolección de residuos peligrosos. *Revista de investigación agroproducción sustentable*, 3(1), 1-12.
- Carey, B., & Crammon, B. (2015). Systems change for the social determinants of health. *BMC Public Health*, 15, 662. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1979-8>
- Carse, N., Jess, M., & Keay, J. (2018). Primary physical education: Shifting perspectives to move forwards. *European Physical Education Review*, 24(4), 487-502. <https://doi.org/10.1177/1356336X16688598>
- Caruth, C. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A review of the Literature. *Mevlana International Journal of Education*, 3(2), 112-122. <http://dx.doi.org/10.13054/mije.13.35.3.2>
- Carvajal, A. y Carvajal, E. (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. *Revista de Investigación Psicológica*, 21, 107-114.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 25-44.
- Casey, A., & Goodyear, V. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature, *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>

- Casey, A., & Larsson, H. (2018) "It's Groundhog Day": Foucault's Governmentality and Crisis Discourses in Physical Education. *Quest*, 70(4), 438-455. <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451347>
- Castillo-Cedeño, R. y Ramírez-Abrahams, P. (2022). Los procesos de formación de docente para la primera infancia desde la integración de la investigación a la práctica pedagógica durante la carrera Universitaria de Educación Preescolar y Primera Infancia. *Estudios*, (45), 1-12. <https://doi.org/10.15517/re.v0i45.53353>
- Çer, E., & Solak, E. (2018). Examining High-performing Education Systems in Terms of Teacher Training: Lessons Learnt for Low-performers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7(1), 42-51. <https://doi.org/10.5430/jct.v7n1p42>
- Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *PROFESORADO. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 1-20.
- Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.
- Cheah, L., Cheng, M., & Hen, K. (2022). The effect of quality management practices on academics' innovative performance in Malaysian higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 48(4), 1-4. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2160702>
- Chehaybar y Kuri, E. (2003). Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores enseñantes. *Procesos y prácticas de la formación universitaria*, 51-74
- Cheng, Y. (2020). Education Reform Phenomenon: A Typology of Multiple Dilemmas. In: Fan, G., Popkewitz, T. (eds) *Handbook of Education Policy Studies*. (85-109) Springer, Singapore.
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Review: Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Congreso de la República Dominicana (1997). *Ley General de Educación. Ley 66-97*. Santo Domingo, República Dominicana: Congreso Nacional.

- Contreras, O., Gil, P., Sebastiani, E., Pascual, C., Huguet, D., Hernández, J., y Capllonch, M. (2010). *Didáctica de la educación física* (Vol. 2). Ministerio de Educación de España.
- Corbeta, P. (2010). *Metodología y técnicas de la investigación social*. McGraw-Hill.
- Crowther, G., Wiggins, B., & Jenkins, L. (2020). Testing in the Age of Active Learning: Test Question Templates Help to Align Activities and Assessments. *Educador HAPS*, 24 (1), 74-81.
- Curriculum Development Council (CDC) (2002). *Physical Education: Key Learning Area Curriculum Guide (Primary 1–Secondary 3)*. Hong Kong, Education Department. Hong Kong Special Administrative Region.
- Čustonja, Z., & Škegro, D. (2015). Training and Education for Conducting Physical Education Classes in Croatia since 1875. *International Journal of the History of Sport*, 32(6), 832-846. <https://doi.org/10.1080/09523367.2015.1040396>
- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación, Santiago de Chile*. Serie Documentos PREAL núm. 51. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós.
- De los Santos, S. y Abreu, C. (2013). La certificación docente: otro eslabón para una carrera docente renovada. *Ciencia y Sociedad*, 38(3), 443-461.
- De Miguel, M. (coord.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo.
- Del Valle, S., De la Vega, R. y Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista*

Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 15(59), 507-526.

- Delgado, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Amarú.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana y UNESCO.
- Díaz, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw-Hill
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(35), 322-348.
- Ding, C., & Hershberger, S. (2002). Assessing content validity and content equivalence using structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 283-297.
- Domínguez, R. y Aguiar, R. (2023). Percepción de profesores y directivos sobre el buen docente de educación superior. *Ciencia y Educación*, 7(1), 7–23.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i1.pp7-23>
- EDUCA-PREAL. (2010). Informe de Progreso. El reto es la calidad. Santo Domingo. Recuperado de <https://goo.gl/12sYt5>
- Ennis, C. (1992). Developing physical education curriculum based on learning goals. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(7), 74–77.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36.
- Falcon, S., Admiraal, W., & Leon, J. (2023). Teachers' engaging messages and the relationship with students' performance and teachers' enthusiasm. *Learning and Instruction*, 86, 101750. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101750>

- Fardella, C., Jiménez, F., Rivera-Vargas, P. y Baleriola, E. (2022). Salir de la sombra. Una revisión sistemática sobre shadowing como propuesta metodológica para la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 257-274. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.46415>
- Fernández, M. (2017). *Motivación y rendimiento académico en la universidad* (Tesis doctoral). Universidad Da Coruña, España.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problema solving: The nature of intelligence. Hillsdale.
- Fletcher, T., Ní Chróinín, D., Price, C., & Francis, N. (2018). Teacher educators' enactment of pedagogies that prioritise learning about meaningful physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 9(1), 76-89. <https://doi.org/10.1080/18377122.2018.1425125>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flores, J. (2019). La relación docente-alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fontaine, F., & Bernhard, P. (1988). *Directrices para la redacción de objetivos de aprendizaje en bibliotecología, ciencias de la información y archivística*. Programa general de información y UNISIST, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ford, R., & Meyer, R. (2015). Competency-based education 101. *Procedia Manufacturing*, (3), 1473-1480. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.325>
- Fraile, A. (coord.) (2004). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Biblioteca Nueva.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *Teacher Development and Educational Change*. Galmer Press
- Gálvez, M. (2021). Sentidos de la educación superior en tiempos de incertidumbre. *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico*, 355.
- Garcés, E. y Alcívar, O. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416.

- García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 3(1), 15-42.
- García-Jiménez, E., y Guzman-Simón, F. (2021). La evaluación de la actividad docente del profesorado en la encrucijada. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 9–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2021.16938>
- García-Jiménez, E., y Guzmán-Simón, F. (2021). Vista de La evaluación de la actividad docente del profesorado en la encrucijada. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2021.16938>
- García-Valcárcel, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. La Muralla
- Gastager, A., Hagenauer, G., Moser, D., & Rottensteiner, E. (2022). Fostering preservice teachers' openness to educational theory and self-regulation as elements of their epistemic reflective competence: Results from a mixed-methods intervention study in Austria. *International Journal of Educational Research*, 112, 101918. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101918>
- Gellatly, A. (1997). *La inteligencia hábil. El desarrollo de las capacidades cognitivas*. Aique.
- Gibbs, P., Grdzeldze, I., & Tavadze, G. (2023). Quality assurance of higher education in the South Caucasus. *Quality in Higher Education*, 29(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2100598>
- Gómez, L., & Valdés, M. (2019). The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 499-515. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Gómez, L., Geremich, M. y De Franco, P. (2022). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001-011. <https://doi.org/10.55867/qual23.01>
- Gómez, M., Del Valle, M. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 383-388.
- González, B. (2005). El modelo analógico como recurso didáctico en ciencias experimentales. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(2), 1-15.

- González, P., Pacheco, D., García, J., Martínez, B., Robledo, P., Álvarez, Carbonero, M., Román, J., Del Caño, M. y Monjas, I. (2009). Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid. *Aula abierta*, 37(1), 45-56.
- González, V. y González R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González-Calvo, G., Varea, V., & Martínez-Álvarez, L. (2020) 'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers' emotions. *Sport, Education and Society*, 25(5), 543-555. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1620202>
- González-Torres, M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Goodwin, A., & Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society*, 19(4), 357-375. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.683781>
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-25.
- Guerra, S. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Las Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, 49.
- Guerrero-Castañeda, R., Lenise, M. y Ojeda-Vargas, C. (2016). Reflexión crítica epistemológica sobre métodos mixtos en investigación de enfermería. *Enfermería Universitaria*. 13(4), 246-252. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.09.001>
- Gülsüm, A., Semra, S., & Ceren, T. (2010). The contribution of cognitive and metacognitive strategy uses to students' science achievement. *Educational*

Research and Evaluation, (16)1, 1-21.
<https://doi.org/10.1080/13803611003672348>

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>

Ha, A., Lee, L., Chan, D., & Sum, S. (2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The Hong Kong experience, *Sport, Education and Society*, (9)3, 421-438, <https://doi.org/10.1080/13573320412331302467>

Hair, J., Anderson, R. Tatham, R. y Black, W. (2001). *Estadística Multivariante*. Prentice Hall.

Halpin, P., & Kieffer, M. (2015). Describing profiles of instructional practice: a new approach to analyzing classroom observation data. *Educational Researcher*, 44(5), 263–277. <https://doi.org/10.3102/0013189X15590804>.

Hanley, P., & Thompson, R. (2021). ‘Generic pedagogy is not enough’: teacher educators and subject-specialist pedagogy in the Further Education and Skills sector in England. *Teaching and Teacher Education*, 98.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103233>

Harvey, S., & O'Donovan, T. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>

Hernández, J. y Velázquez, R. (Coords.). (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Graó.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.

Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.

Herrera, J. y Almonacid, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del

medio educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 61-66.

Hogan, C., Catalino, L., Mata, J., & Fredrickson, B. (2015). Beyond emotional benefits: Physical activity and sedentary behaviour affect psychosocial resources through emotions. *Psychology & Health*, 30(3), 354-369. <https://doi.org/10.1080/08870446.2014.973410>

Holmes, A., Tuin, M., & Turner, S. (2021). Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). *Educational Process: International Journal*, 10(3), 39-53. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.103.3>

Holzberger, D., Praetorius, A., Seidel, T., & Kunter, M. (2019). Identifying effective teachers: The relation between teaching profiles and students' development in achievement and enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 1-23. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-00410-8>

Hora, S. (2009). Expert Judgment in Risk Analysis. *Non-published Research Report*.

Horokhivska, T. (2018). Developing Professional Pedagogical Competency of Lecturers in the Leading EU Countries. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(4), 7-13. <https://doi.org/10.2478/rpp-2018-004>

Hosseini, S., & Haghighi, Z. (2021). Towards teacher innovative work behavior: A conceptual model. *Cogent Education*, 8(1), 1-19 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1869364>

Huerta, M. (2015). *La estrategia en el aprendizaje*. Magisterio.

Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K., & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40(6), 619-625.

Ibarra, M., y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante en la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.

Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. Routledge.

- Ince, M. (2019). Supporting learning of practitioners and early career scholars in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 584-596. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1598966>
- Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa. (IDEICE). (2020). *Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018*. <https://ideice.gob.do/descargas.php?ruta=cGRmL3B1YmxpY2F0aW9ucy8=&nombre=MjAyMDEyMDgwOTIyMjcucGRm&descarga=Evaluaci%C3%B3n%20del%20Plan%20Decenal%20de%20Educaci%C3%B3n%202008-2018&return=transparencia/publicaciones>
- Izcara, S. (2014). *Manuel de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jiménez, D., González, J. y Tornel, M. (2020). Vista de Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(1), 76–94. <https://doi.org/https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Kedra, K., & Rotidi, G. (2017). University Pedagogy: A New Culture is Emerging in Greek Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(3). 147-153. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p147>
- Kennedy, M. (1998). Education reform and subject matter knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 35(3), 249-263.
- Khikmah, L. (2019). Teachers' creativity in designing learning activities: Sustaining students' motivation. *English Review: Journal of English Education*, 7(2), 85–92. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1639>.
- Khine, M., & Liu, Y. (2022). Teacher Education at the Crossroads: Challenges and Prospects in Changing Times. *Handbook of Research on Teacher Education: Innovations and Practices in Asia*. (pp.1-8). Springer, Singapore

- Kirk, D. (2019). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Kivunja, C. (2015). Innovative Methodologies for 21st Century Learning, Teaching and Assessment: A Convenience Sampling Investigation into the Use of Social Media Technologies in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 1-26, 199-212. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p1>
- Koetje, K. (2022). Does standardized writing predict teacher performance? no relationship found between standardized assessments for state certification. *Teacher Education Quarterly*, 49(1), 67-79. Retrieved from <https://www.proquest.com/scholarly-journals/does-standardized-writing-predict-teacher/docview/2640402905/se-2>
- Kokkos, A. (2016). Towards a multi-dimensional way of learning in Higher Education. In K. Kedraka (ed) (2016). *Proceedings of the Symposium on University Pedagogy: Education and training in Higher Education, a terra incognita*, 38-52.
- Kordts-Freudinger, R. (2017). Feel, Think, Teach –Emotional Underpinnings of Approaches to Teaching in Higher Education. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 217-229. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n1p217>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching & Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Kosma, M., Buchanan, D., & Hondzinski, J. (2015). The Role of Values in Promoting Physical Activity, *Quest*, 67(3), 241-254. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050117>
- Kumar, V., Akhter, Y., & Ji, G. (2022). Performance-based evaluation and funding model for central universities in India: a preliminary assessment. *Quality in Higher Education*, 28(3), 380-397. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2017396>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lambert, K. (2018). Practitioner initial thoughts on the role of the five propositions in the new Australian Curriculum Health and Physical Education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. 9(2), 123-140. <https://doi.org/10.1080/25742981.2018.1436975>

- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2) 21–34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- Lara, M. (2011). *Apuntes y notas de psicología educativa para maestros*. Búho.
- Lawson, H. (2017). Reproductive, reformist, and transformative teacher socialization. In *Teacher Socialization in Physical Education* (pp. 259-277). Routledge.
- Lawson, H. (2018). *Redesigning physical education: An equity agenda in which every child matters*. Routledge.
- Lawson, H. (2019). Social Determinants of the Physical Education System. *Quest*. 72(2), 208-223. <https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1632214>
- Leary, H., Walker, A., Shelton, B., & Harrison, F. (2013). Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(1), 40-66. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1331>
- Lesbekova, R., & Nassiyev, Y. (2016). Pedagogical Content of National Physical Behavior of Kazakh People. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8335-8342.
- Levine, A. (2006). Educating school teachers. *Education Schools Project*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504144.pdf>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. Harper & Row.
- lexander, S., Frohlich, K., & Fusco, C. (2018). *Play, physical activity, and public health: The reframing of children's leisure lives*. Routledge.
- Lodhi, I. & Ghias, F. (2019). Professional Development of the University Teachers: An Insight into the Problem Areas. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 207-214.
- Loeneto, B., Alwi, Z., Erenalida, E., Eryansyah, E., & Oktarina, S. (2022). Teacher Education Research and Development in Indonesia: Preparing Educators for the Twenty-First Century. In *Handbook of Research on Teacher Education: Innovations and Practices in Asia* (pp. 173-204). Singapore: Springer Nature Singapore.

- López, E., Cacheiro, M., Camilli, C., & Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. UNIR.
- Loughran, J. (2011). On becoming a teacher educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588016>
- Lubishtani, E., Beka, E., & Jahja, A. (2022). The Impact of Knowledge Management and Knowledge Transfer in Growth and Innovation A Study of Business Start-Ups, Business Incubators and Business Accelerators. *IFAC-PapersOnLine*, 55(39), 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2022.12.010>
- Lynch, P., & Pappas, E. (2017). A Model for Teaching Large Classes: Facilitating a “Small Class Feel”, *International Journal of Higher Education*, 6(2), 199-212. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p199>
- MacAllister, J. (2013). The ‘Physically Educated’ Person: Physical education in the philosophy of Reid, Peters and Aristotle. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 908-920. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785353>
- Mackenzie, D. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 12(4), 5–17.
- Makopoulou, K., & Armour, K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: the case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548060>
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Universidad de Sevilla
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2019). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea Ediciones.
- Martínez, M., Mendoza, D., Alban, C. y Pérez, E. (2020). Caracterización del perfil de las competencias laborales en el docente universitario. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 15(45), 23-37.
- Martínez, M., Ruíz-Munzón, N., & Buil-Fabregá, M. (2022). Higher education: the best practices for fostering competences for sustainable development through the use of active learning methodologies. *International Journal* (3), 703-727. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2021-0082>

- Martínez, V., Castejón, F. y Quintana, M. (2019). *Complementos para la formación de Educación Física*. Síntesis
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education, and Society*, 22(7), 812-824. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>
- McKenzie, T. (1999). Telling Our Story: Collaborative Interdisciplinary Investigations in Schools. *Quest*, (51)2, 170-177, <https://doi.org/10.1080/00336297.1999.10491677>
- McKenzie, T. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 59(4), 345-357, <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483557>
- McLennan, N. y Thompson, J. (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*. UNESCO.
- Medina, A., de la Herrán, A. y Domínguez, M. (2017). *Nuevas perspectivas de la formación de profesores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Menter, I. (2023). La investigación en formación del profesorado en el siglo XXI. En: Menter, I. (eds) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_85
- Meroño, Á. y Ruiz, C. (2006). Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 281–298.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor.
- Miguel, J., De Blas, C., Rodríguez, F., & Sipols, A. (2023). Collaborative learning in management subjects to university students: A multi-level research to identify group profile, engagement and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100762>

- Mikael, Q. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2015). *Perfiles Docentes*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2015). *Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente en el Proceso de Formación Inicial*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2019). *Naturaleza de las áreas curriculares, versión preliminar para revisión y aportes*. MINERD.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD-INEFI) (2013). *Boletín de Estadísticas, sobre Recursos Humanos y Planta Física del Área de Educación Física en la República Dominicana*. MINERD.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana (MESCyT). (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. MESCyT.
- Mitten, C., & Ross, D. (2018). Sustaining a commitment to teaching in a research-intensive university: what we learn from award-winning faculty. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1348-1361. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1255880>
- Molina, P., Martínez-Baena, A. y Villamón, M. (2017). Pedagogía de la Educación Física: análisis de las revistas españolas más productivas (2005-2014). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 14-18.
- Mong, H., & Standal, Ø. (2019). Didactics of health in physical education – a review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 506-518. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1631270>
- Montás, M. y Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación*

física, deporte y recreación, (46). 529-537.
<https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>

Montás, M. y Christopher, S. (2021). Autorregulación del aprendizaje a través de las tecnologías digitales. *Assensus*, 6(11), 38-54.

Montes de Oca, N., & Machado, F. (2011). Teaching strategies and teaching-learning methods within Higher Education. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488.

Moreno, A. Trigueros, C. y Rivera, E. (2013). Autoevaluación y emociones en la formación inicial de profesores de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 34(1) 165-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100010>

Moreno-Murcia, J., Torregrosa, Y., & Pedreo, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 54-61. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106>

Morgan, P. & Hansen, V. (2008). Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506-516. <https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós

Muñoz, J., Ríos, M., & Abalde, E. (2002). Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, RELIEVE*, 8(2), 103-134.

Musset, P. (2010). Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, *OECD Education Working Papers*, 48(3). <https://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

Nabaskues-Lasheras, I., Usabiaga, O., Lozano-Sufrategui, L., Drew, K., & Standal, O. (2019). Sociocultural processes of ability in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A systematic review. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X19891752>

- Naifeld, E., & Nissim, Y. (2020). From a Triangular to a Pentagonal Model in Teachers Training Practicum. *Journal of Education and Learning*, 9(5), 89-105. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n5p89>
- Navarro, S. (2020). Tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa en la educación universitaria ante la pandemia COVID-19. *Revista Ciencia Y Tecnología El Higo*, 10(2), 111–122. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v10i2.10557>
- Ní Chróinín, D., & Coulter, M. (2012). The impact of initial teacher education on understandings of physical education: Asking the right question. *European Physical Education Review*, 18, 220–238. <https://doi.org/10.1177/1356336X12440016>
- Núñez, R., y Perdomo, H. (2016). Sobre los criterios de inclusión y exclusión. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(6), 511-512.
- Oficina Nacional de Estadística (ONE) (2010). *IX Censo Nacional de Población y Vivienda*. ONE.
- Öhman, M. (2017). Losing touch—Teachers’ self-regulation in physical education. *European physical education review*, 23(3), 297-310. <https://doi.org/10.1177/1356336X15622159>
- Orakçı, Ş. (2021). Teachers’ reflection and level of reflective thinking on the different dimensions of their teaching practice. *International Journal of Modern Education Studies*, 5(1), 118-149. <http://dx.doi.org/10.51383/ijonmes.2021.88>
- Ordoñez, J., García, D. y Martínez, J. (2022). *Perspectiva de la educación superior en Ecuador*. Alfagrama.
- OREALC/UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 187-197. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100011>
- O’Sullivan, M., Tannehill, D., Knop, N., Pope, P., & Henninger, M. (1999). A School—University Collaborative Journey Toward Relevance and Meaning in an Urban

- High School Physical Education Program, *Quest*, (51)3, 225-243.
<https://doi.org/10.1080/00336297.1999.10491683>
- Ozoliņš, J., & Stolz, S. (2013). The Place of Physical Education and Sport in Education, *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 887-891.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.799320>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). *Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes. (Tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Pacheco-Salazar, B. (2019). *Estar, ser y convivir en la escuela. Una Mirada profunda a la violencia de escolar en la República Dominicana*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC) e Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio Nacional (Inafocam).
- Pacheco-Salazar, B. (2020, 02 de agosto). *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/07/31/planeta_futuro/1596204508_015285.html
- Padilla, M. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Partida, S. y Cárdenas, I. (2023). Percepciones docentes sobre los obstáculos para integrar las tecnologías a la enseñanza del inglés. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 36, 114-143. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2839>
- Patton, M. (1980). *Depth interviewing. How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. SAGE
- Pavliuk, O., Chopyk, T., Antoniuk, O., Pavliuk, Y., Soltyk, O., & Bilinski, J. (2017). technology of physical education teachers' professional self-improvement. *Science and education*, 4, 101–106.
- Paz-Maldonado, E., y Flores-Girón, H. (2021). Actitud del profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0008>

- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2). <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10.
- Pere, J., Devís, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33), 183-197.
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., ... & Westlie, K. (2020). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through critical incident technique methodology. *European Physical Education*, 27(1), 57-75. Review. <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Porlán, R. (2018). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Morata.
- Pounder, S., Ho Hung-lam, E., & Groves, J. (2016). Faculty-student engagement in teaching observation and assessment: a Hong Kong initiative. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(8), 1193-1205. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1071779>
- Praetorius, A., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM*, 50(3), 407-426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>.
- Pratt, D. (2002). Good teaching: One size fits all? *New directions for adult and continuing education*, (93), 5-16.
- Pratt, D., & Collins, J. (2001). Teaching perspectives inventory. Retrieved, 27, 1-9.
- Pühse, U., Gerber, M., Menginsen, W., & Repond, R. (2005). *Physical education in Switzerland*. In U. Pühse and M. Gerber. Mayer & Mayer Sport.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>

- Ramírez, C. (1993). Evolución histórica de la Educación Física. *Educación Física y Deportes*, 3(33) 24-38.
- Ramírez, W., Vinancia, S., y Suarez. G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 67-75.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Magro.
- Real Decreto 822/2021, de 29 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-15781>
- Reid, A. (2013). Physical Education, Cognition and Agency. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 921-933. doi: 10.1080/00131857.2013.785357
- Reimers, F., Carnoy, M., y Marchesi, A. (2005). *Protagonismo Docente en el cambio educativo*. AMF.
- Richards, K., & Templin, T. (2019). Chapter 3: Recruitment and retention in PETE: Foundations in occupational socialization theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38, 14–21. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0212>
- Richards, K., Housner, L., & Templin, T. (2018). Addressing physical education teacher socialization through standards-based reform of physical education teacher education. *Quest*, 70, 334–353. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1388262>
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. Inde.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rivas, C. (2018, 12 febrero) *La formación de docentes de la Educación Física en la República Dominicana: realidades y perspectivas*.

- Rodríguez, I., Del Valle, S. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 383-388.
- Rodríguez, M. y Parreño, J. (2023). Aprendizaje activo en el aula universitaria actual: una experiencia de aprender haciendo. *Didáctica geográfica*, 24, 39-61. <https://doi.org/10.21138/DG.663>
- Romero, S. y Ordóñez, X. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. CEF.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano, J. (2010). Opinion of Teacher About Teaching According to Gender. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 10(37), 167-180.
- Sainz, R. (1992). Historia de la educación física. *Cuadernos de Sección. Educación*, 5, 27-47.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 34-53. <https://doi:10.4438/1988-59>
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sánchez-Chaparro, T., Remaud, B., Gómez-Frías, V., Duykaerts, C., & Jolly, A. (2022). Benefits and challenges of cross-border quality assurance in higher education. A case study in engineering education in Europe. *Quality in Higher Education*, 28(3), 308-325. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2004984>
- Sancho-Gil, J., Sánchez-Valero, J., & Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>
- Sarramona, J. (2022). *La investigación en ciencias sociales*. Horsori.
- Scharagrodsky, P., & Varea, V. (2016). Tracking the Origins of Physical Education in Argentina, and Australia. *International Journal of The History of Sport*, 33(8), 777-796. <https://doi.org/10.1080/09523367.2016.1218331>

- Schmidt, R. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency Doubleday.
- SHAPE America. (2014). *National standards. Physical education*. Recuperado de: <http://www.shapeamerica.org/standards/>
- Shirley, L. y Santos, D. (2007). Estrategias de aprendizaje de enseñanza: ¿qué aprenden los maestros? *The Language Learning Journal*, 35(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/09571730701628101>
- Siegel, S. y Castellan, N. (1995). *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. Trillas.
- Sikkal, E., Uibu, K., Vaas, I., & Krass, T. (2021). Teaching Evidence-Based Subject Didactics in Primary Teacher Education. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(5), 639-649.
- Silvestre, O. y Zilberstein, J. (2001). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Magisterial.
- Silvestre, O. y Zilberstein, J. (2001). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Magisterial.
- Sims, S., Menear, K., & Mowling, K. (2020). Preparing Candidates in Physical Education Teacher Certification: A Look at the New Components Added to the National Standards for Initial Physical Education Teacher Education, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, (91)7, 22-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1781715>
- Sola, J., García, M. y Trujillo, J. (2021). *Metodologías activas para la enseñanza universitaria*. Graó.

- Soltyk, O. (2017). The Peculiarities of Physical Education Teachers' Professional Training: Foreign Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(4), 39–44. <https://doi.org/10.1515/rpp-2017-0048>
- Stolz, A., & Thorburn, M. (2019) Sisyphus, crisis discourse, and the theory-practice gap in physical education: a polemic. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1614553>
- Supo, J. (2014). *Cómo validar un instrumento*. Bioestadístico EIRL.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2).
- Thorburn, M., & MacAllister, J. (2013). Dewey, interest, and well-being: Prospects for improving the educational value of physical education. *Quest*, 65(4), 458–468. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.805657>
- Thorburn, M., Gray, S., & O'Connor, J. (2019). Creating thriving and sustainable futures in physical education, health and sport. *Sport, Education and Society*, 24(6), 550–557. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1610375>
- Thorburn, M., Gray, S., & O'Connor, J. (2019). Creating thriving and sustainable futures in physical education, health and sport. *Sport, Education and Society*, 24(6), 550–557. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1610375>
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.
- Toledo, S., Cosculluela, C., Orús, M., & Rivera-Torres, P. (2021). The Mutual Assessment System in Teamwork: The Value of the Individual Grade. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.7275/wfkz-md55>
- Toledo, S., Cosculluela, C., Orús, M., & Rivera-Torres, P. (2021). The Mutual Assessment System in Teamwork: The Value of the Individual Grade. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.7275/wfkz-md55>
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>

- Torres-Hernández, E. (2022). Diseño y validación de un cuestionario de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 24(1), 104–115. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.1575>
- Triadó, X., Estebanell, M., Marquez Cebrian, M. y Corral, Manuel, I. (2014). Identificación del perfil competencial docente en educación superior. Evidencias para la elaboración de programas de formación continua del profesorado universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 51-72. URL: <http://hdl.handle.net/2117/22533>
- Tsangaridou, N. (2017). Early childhood teachers' views about teaching physical education: challenges and recommendations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 283-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192593>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 15-15.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC de la formación docente*. Narcea.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuaderno de Inveistgación Educativa*, 3(18), 11-30.
- Valencia-Peris, A., y Mora, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 230-235.
- Valentín-Martínez, B. (2023). Revisión de los criterios de valoración en los instrumentos de evaluación docente frente a la Normativa para la Formación Docente de Calidad en República Dominicana. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 132-144.
- Vallejo, M., y Torres, A. (2017). Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Retos y propuestas para la Educación Superior*. Delta Publicaciones.
- Vallejos, A., Ortí, M. y Agudo, Y. (2007). *Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Ramón Areces

- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Valverde, M., Vargas, J., y Salas, L. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 194-199.
- Van Grieken, C. (2014). Reflexiones para una educación de calidad en la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 39(1), 9-32.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125-164. <https://doi.org/10.3102/0034654317743200>
- Varela, I., Murillo, P., y Hugo Perera, V. (2022). Construcción y validación de un cuestionario para la reflexión pedagógica del profesor universitario centrada en el aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(2), 167-188. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.89378>
- Vargas, L. (2008). *Diseño curricular por competencias*. ANFEI.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Ventura, R. (2014). *Literatura del área de Educación Física para la educación inicial, primaria y secundaria*. Universal
- Vergnaud, G. (1998). A comprehensive theory of representation for mathematics education. *Journal of Mathematical Behavior*. 17(2), 167-181.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Villafuerte, F. (2023). Estrategia metodológica en el proceso de enseñanza–aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de la lectura (Tesis). Jipijapa-Unesum, Manabi, Ecuador.

- Ward, P., Lawson, H., Van der Mars, H., & Mitchell, M. (2021). 21st century physical education in the United States: Introduction to the special issue. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 1–8. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0239>
- Weick, K. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39(1), 40–49. doi:10.1037/0003-066X.39.1.40
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1983). The Teaching of Learning strategies. *In Innovación abstracts*, (5)32, 32.
- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P., & Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
- Won, N., Liu, K., & Bukko, D. (2019). Developing Instructional Skills: Perspectives of Feedback in Student Teaching. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(2), 1-22. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1303>
- Youn, J., Hodges, P., Mars, H., Koro-Ljungberg, M., Amrein-Beardsley, A., & Norris, J. (2018). Physical Education Preservice Teachers' Perceptions About Preparation for Comprehensive School Physical Activity Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (89)2, 221-234. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1443196>
- Yuan, Z. (2020). The National Concept of Education Quality. In: Fan, G., Popkewitz, T. (eds) *Handbook of Education Policy Studies*. (pp.71-82) Springer.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, (5), 68-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2950732>

Zegarra, R., & Velázquez, M. (2016). El coaching: una forma para fortalecer el profesionalismo del docente en el aula. *Páginas de educación*, 9(2), 156-183.

Zlatkin-Troitschanskaia, O., Blömeke S., & Pant, H. (2015). Competency Research in Higher Education: Conceptual and Methodological Challenges and Perspectives for Future Interdisciplinary Research. *Peabody Journal of Education*, (90)4, 459-464. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.1068055>

Difusión científica de la tesis

Algunos de los resultados derivados de la tesis se han divulgado a la comunidad científica en las siguientes producciones:

Artículos de divulgación

Artículo científico

Montás, M. y Sánchez, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (46), 529-537. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94601>

ANEXOS

ANEXO 1. Plantilla para la validación del cuestionario

ESCALA DE VALORACIÓN DEL INVENTARIO:

“Inventario del Desempeño del Profesorado en la Formación Inicial Docente”

Algunas dimensiones e ítems son tomados de la propuesta de Muñoz, et al. (2002) y Casero (2008).

Estimado/a experto/a:

A continuación, se presenta una escala de validación constituido por los ítems que conforman el **Inventario del Desempeño del profesorado en la formación inicial docente.**, así como una serie de criterios evaluativos para valorar las cualidades del instrumento siguiendo el modelo propuesto por Jiménez-Cortés, R. (Dir.) (2015). Los criterios evaluativos que se utilizarán serán los siguientes: **claridad** (el ítem no da lugar a confusiones, es decir, se entiende perfectamente), **adecuación** (el enunciado se ajusta a la investigación que se quiere llevar a cabo), **coherencia** (hay relación entre el ítem que se expone y la dimensión en la que se encuentra), **utilidad** (la información obtenida en cada enunciado es útil para el análisis de los datos) y **viabilidad** (posibilidad de que docentes y estudiantes responda bien al ítem). Para responder a esta escala de validación, se ofrecen cinco opciones de respuestas por criterio. Los valores van de 1-5, en la que: **1** sería “**Muy mal**”, **2** sería “**Mal**”, **3** sería “**Aceptable**”, **4** sería “**Bien**” y **5** sería “**Muy bien**”. Conteste coloreando de rojo el número que mejor manifieste su opinión en cada caso. Al final de cada dimensión aparece un espacio para **comentarios** para que emita las opiniones y juicios que considere convenientes:

Dimensión 1. Cumplimiento de las obligaciones					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(1) Asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(2) Cumple adecuadamente (inicia y termina) su horario de clase pautado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(3) Cumple con sus obligaciones de atención a sus estudiantes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(4) Es accesible en el horario de tutorías pautado.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios:					

DIMENSIÓN 2. PROGRAMA DE CLASES					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(5) Da a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, extensión, desarrollo), a principio del cuatrimestre.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(6) El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(7) Los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(8) El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(9) Desarrolla el programa siguiendo una planificación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(10) En relación con el número de horas lectivas, su programa es denso.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(11) El programa aporta información ajustada al desarrollo real de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(12) El programa expuesto al principio del curso se ha cubierto de manera satisfactoria.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(13) Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(14) El desarrollo de la asignatura se ha ajustado a lo establecido al inicio del curso.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(15) La materia le parece fácil.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios:					

DIMENSIÓN 3. CONOCIMIENTO/INTERRELACION DE LA MATERIA					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(16) Conoce, domina y está al día, en la materia que imparte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(17) Sabe transmitir sus conocimientos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(18) Antes de comenzar un nuevo tema, acostumbra a indicar los conocimientos básicos y previos al mismo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(19) Cuando introduce conceptos nuevos los relaciona, si es posible, con los ya conocidos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(20) El tiempo de la clase está equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios:					

DIMENSIÓN 4. METODOLOGIA					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(21) Se preocupa porque sus clases sean buenas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(22) Presenta y analiza las diversas teorías, métodos, procedimientos, etc., que hay para desarrollar los contenidos que enseña.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(23) Explica con claridad los conceptos implicados en cada tema.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

(24) En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(25) Procura hacer interesante la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(26) La estructura de la clase es clara, lógica y organizada.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(27) Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(28) Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(29) Se preocupa por renovar contenidos y métodos de enseñanza.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(30) Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(31) Utiliza un sistema de clases flexible y adaptado a las necesidades de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(32) Clarifica cuáles son los aspectos relevantes y cuáles los accesorios de la materia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(33) Ayuda a relacionar los contenidos de la materia con otros de la carrera.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(34) parece ilusionado e interesado por la docencia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(35) Facilita la comunicación con los alumnos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(36) Motiva la participación crítica y activa en el desarrollo de la clase.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(37) Se incita a reflexionar en las implicaciones o aplicaciones prácticas de lo tratado en clase.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(38) Consigue transmitir la importancia y utilidad que los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura tienen para las actividades futuras y el desarrollo profesional.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(39) Marca un ritmo de clase que permite al estudiante seguir bien sus explicaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(40) Diálogo y tiene en cuenta la opinión de sus los alumnos/as a la hora de decidir cuestiones relacionadas con la marcha de la clase y la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(41) La comunicación profesor/a-estudiantes es fluida y espontánea, creando un clima de confianza.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(42) Consigue que los estudiantes se encuentren motivados/as e interesados/as por la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(43) Explica y razona los contenidos de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios:					

DIMENSIÓN 5. MATERIALES Y RECURSOS					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad

(44) Los materiales recomendados (bibliografía, documentación, etc.) son útiles, actualizados y accesibles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(46) Los materiales de estudio de su asignatura (textos, apuntes, etc.) son adecuados.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(47) Fomenta el uso de recurso (bibliográficos o de otro tipo) adicionales a los utilizados en la clase y resultan útiles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(48) La utilización de material didáctico complementario (retroproyector, video, ordenador) facilita la comprensión de su materia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(49) Utiliza con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos, para apoyar las explicaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(50) Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates,) relacionados con la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios:					

DIMENSIÓN 6. EVALUACIÓN					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(51) Conoce los criterios y procedimientos de evaluación de esta materia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(52) Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(53) Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(54) Explica la calificación y es capaz de revisarla si considera que puede haber error.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(55) El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(56) La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(57) El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte la clase.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(58) La calificación final es fruto del trabajo realizado a lo largo de todo el curso (trabajos, intervenciones en clase, exámenes).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(59) Las calificaciones obtenidas por los alumnos se ajustan a los conocimientos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(60) Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(61) Evalúa con justicia.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios:					

DIMENSIÓN 7. PRACTICAS					
Ítems	Claridad	Adecuación	Coherencia	Utilidad	Viabilidad
(62) Imparte suficientes clases prácticas de pizarra.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(63) Realiza suficientes prácticas de laboratorio relacionadas con el contenido de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(64) Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(65) Las clases prácticas están bien organizadas, preparadas y estructuradas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(66) Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(67) Las prácticas de la materia están en concordancia con las actividades profesionales derivadas de la carrera.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
(68) Considero que los recursos materiales utilizados en las prácticas son suficientes.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Comentarios					

Comentarios-

Escala de valoración tomada de: Jiménez-Cortés, R. (Dir.) (2015) Plantillas de validación de contenido del proyecto de I+D "Las mujeres como tejedoras de las redes sociales. Estrategias de relación e inclusión digital", MINECO (material inédito), Sevilla: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Sevilla.

ANEXO 2. Instrumento



Inventario desempeño del profesorado universitario en la formación inicial de docentes

Estimado/a estudiante la presente investigación se desarrolla en el marco de la tesis de la maestra María Montás García, quien está cursando sus estudios doctorales en la Universidad de Sevilla, España. La misma, se plantea el objeto de analizar la formación inicial docente de la educación física atendiendo el perfil y competencias del profesorado que intervienen en la formación.

La invitación a participar como informante y a la vez les informo que su participación es completamente voluntaria. Por tanto, no se requieren datos que identifiquen su identidad porque se les respeta y garantiza su absoluta confidencialidad.

Sexo: M F Edad: _____ Estado Civil: _____

Año de inicio de la carrera: _____ Cuatrimestre Actual: _____

Estudiante a: Tiempo completo: Tiempo parcial:

Ciudad y municipio de origen: _____

Por favor, lea atentamente y valore la frecuencia con la que el docente realiza cada una de las afirmaciones siguientes; tomando en cuenta que:

1= Nunca 2= Pocas veces 3= A veces 4= La mayoría de las veces 5= Siempre

Ítems	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
1. Las clases prácticas están bien organizadas, preparadas y estructuradas.					
2. Las clases prácticas son un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura.					

3. Las prácticas de la asignatura son coherentes con las actividades profesionales derivadas de la carrera.	1	2	3	4	5
4. Realiza suficientes prácticas de campo en relación con la asignatura.	1	2	3	4	5
5. Considero que los recursos materiales utilizados en las prácticas son suficientes.	1	2	3	4	5
6. Cumple con sus obligaciones de atención a sus estudiantes.	1	2	3	4	5
7. El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura.	1	2	3	4	5
8. El programa se desarrolla a un ritmo que permite tratar de forma adecuada y rigurosa todos los temas.	1	2	3	4	5
9. Las clases están bien preparadas, organizadas y estructuradas.	1	2	3	4	5
10. El programa expuesto al principio del curso se ha cubierto de manera satisfactoria.	1	2	3	4	5
11. Las explicaciones se hacen de forma ordenada y con claridad.	1	2	3	4	5
12. Los contenidos fundamentales del programa de la asignatura se tratan suficientemente a lo largo del cuatrimestre.	1	2	3	4	5
13. Lo explicado en clase responde al programa de la asignatura.	1	2	3	4	5
14. La utilización de material didáctico complementario (retroproyector, video, ordenador) facilita la comprensión de su materia.	1	2	3	4	5
15. El estudiante tiene posibilidad de conocer y corregir los criterios de corrección del examen.	1	2	3	4	5
16. La evaluación se ajusta a los contenidos trabajados durante el curso.	1	2	3	4	5
17. Las calificaciones obtenidas por los alumnos se ajustan a los conocimientos.	1	2	3	4	5
18. Los exámenes están pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.	1	2	3	4	5
19. Realiza suficientes seminarios (lecturas, charlas, debates,) relacionados con la asignatura.	1	2	3	4	5
20. El nivel exigido en la evaluación se corresponde con el que se imparte la clase.	1	2	3	4	5

21. Los criterios y procedimientos de evaluación son adecuados y justos.	1	2	3	4	5
22. Los materiales de estudio de su asignatura (textos, apuntes, etc.) son adecuados.	1	2	3	4	5
Conocimiento – 23. El tiempo de la clase está equilibrado por temas, dando más a los más complejos y menos a los más simples.	1	2	3	4	5
24. Se preocupa de los problemas de aprendizaje de sus alumnos/as.	1	2	3	4	5
25. Asiste normalmente a clase y si falta justifica su ausencia.	1	2	3	4	5
26. En sus explicaciones se ajusta bien al nivel de conocimiento de los estudiantes.	1	2	3	4	5
27La asistencia a clase suele ser alta.	1	2	3	4	5

Observaciones:

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 3. Plantilla de validación guion de entrevista

Plantilla para la Valoración de Juicio de Expertos: “Guion de Entrevista”

El objetivo general del estudio es analizar la formación inicial de los profesores de Educación Física atendiendo al perfil y competencias de los docentes que intervienen en la formación. Para ello, se diseñó un guion de preguntas para entrevistar a los docentes formadores; solicitamos su colaboración para la validación del contenido. Por favor, lea atentamente y valore la **claridad** de cada pie de conversación. Si considera necesario plantear alguna recomendación relativa a **suficiencia, relevancia o coherencia**, realice por favor sus comentarios en las observaciones.

GUION DE ENTREVISTA A DOCENTE							
Pie de conversación	Aspectos concretos de los que se espera encontrar en la respuesta	Eje de indagación vinculado a la investigación	Escala de valoración Pie de conversación				
			Inaceptable (1)	Deficiente (2)	Regular (3)	Bueno (4)	Excelente (5)
1. Para iniciar, nos gustaría que conversáramos de su trayectoria como docente y de su experiencia en la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los aspectos de instrucción, organización y gestión de aula e interacción emocional con los alumnos. - Es un buen profesor, considerado, exigente, experto, culto, orientador, renovador en base a su desempeño pedagógico. 	- Perfil docente referido al desempeño según el estilo y forma de enseñar.					

<p>2. Mientras conversamos le vamos a pedir que nos describa su forma particular de enseñar.</p>	<p>- Dimensión cognoscitiva de los contenidos científicos y técnicos de la asignatura que imparte, enfoques, modelos.</p> <p>- Habilidades profesionales, significados de los aprendizajes en función de los conocimientos docentes.</p>	<p>- Competencias profesionales de los docentes</p>					
<p>3. En este momento nos gustaría profundizar sobre la preparación concreta de sus clases y los elementos que la conforman.</p>	<p>- Elementos de la planificación, competencias generales y específicas, motivación, resultados de la clase, tiempo estimado, evidencias, criterios de desempeño, situación problemática, actividades esenciales para estudiantes, criterios de evaluación, recursos, referencias.</p>	<p>- Plan de clases</p>					
<p>4. Ahora querría que identificara las estrategias que le han dado mejores resultados al enseñar su asignatura.</p>	<p>- Estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), juegos de roles, aprendizaje orientado a proyectos, trabajo en equipo, trabajo de grupo, conferencias, contrato didáctico o pedagógico, tutorías, dramatización, trabajo de creación, tirilla cómica, diario reflexivo, socialización de saberes, debates.</p>	<p>- Estrategias de enseñanza aprendizaje</p>					

<p>5. Puede describir la forma en que evalúa esas estrategias.</p>	<p>- Observación, portafolio, mapas conceptuales, autoevaluación, coevaluación, exámenes, ensayo, ejercicios interpretativos, mesa redonda, cuestionarios y entrevistas, panel, seminarios, resumen, prácticas.</p>	<p>- Criterios para el proceso de evaluación.</p>					
<p>6. Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras a las que se ha enfrenta como formador de profesores de Educación Física, cuéntenos de ello.</p>	<p>- Gestión académica, gestión institucional, recursos disponibles, instalaciones, carga académica, diseño curricular, clima organizacional, conflictos internos o externos, superación profesional, improvisaciones, reuniones excesivas.</p>	<p>- Barreras que enfrenta el profesorado.</p>					
<p>7. Desde una mirada más interna, puede contarnos sobre sus emociones o reacciones ante estas situaciones.</p>	<p>- Frustración, desinterés, apatía, desconfianza, desmotivación, baja autoestima, estrés, agotamiento.</p>	<p>- Emociones y reacciones ante las barreras.</p>					

<p>8. Para finalizar, nos gustaría saber su percepción en su rol de docente.</p>	<p>- Descripción de la percepción docente. Educador, creador de hábitos, desarrollador de habilidades, aptitudes y conocimientos, ser ejemplo a seguir, guía, amigo.</p>	<p>- Auto percepción docente</p>					
<p>9. Y la percepción de estudiantes sobre usted como docente. Cuéntenos de ello.</p>	<p>- Persona íntegra, ejemplo a seguir, educador, correcto, justo, injusto, promotor de buenos hábitos, proactivo, paciente, sociable, capaz, inteligente, conocedor, colaborador, líder, innovador, preparado, actualizado, comprometido, aplicado.</p>	<p>- Creencias docentes sobre la percepción de estudiantes sobre su rol.</p>					
<p>10. Hay algo más que quieras decirnos antes de terminar. Muchas gracias, por permitirnos realizar esta entrevista.</p>							
<p>Observaciones:</p>							

ANEXO 4. Guion de entrevista

Datos sociodemográficos del docente

Sexo: M F Edad: _____ Estado Civil: _____

Años en servicio: _____ Área de formación _____

Último Título alcanzado: _____

Docente a: Tiempo completo: Tiempo parcial:

Ciudad y municipio de origen: _____

Asignatura que imparte: _____

GUION DE ENTREVISTA A DOCENTE		
Pie de conversación	Aspectos concretos de los que se espera encontrar en la respuesta	Eje de indagación vinculado a la investigación
1. Para iniciar, nos gustaría que conversáramos de su trayectoria como docente y de su experiencia en la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción de los aspectos de instrucción, organización y gestión de aula e interacción emocional con los alumnos. - Es un buen profesor, considerado, exigente, experto, culto, orientador, renovador en base a su desempeño pedagógico. 	- Perfil docente referido al desempeño según el estilo y forma de enseñar.
2. Mientras conversamos le vamos a pedir que nos describa su forma particular de enseñar.	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensión cognoscitiva de los contenidos científicos y técnicos de la asignatura que imparte, enfoques, modelos. - Habilidades profesionales, significados de los aprendizajes en función de los conocimientos docentes. 	- Competencias profesionales de los docentes
3. En este momento nos gustaría profundizar sobre la preparación concreta de sus clases y los	- Elementos de la planificación, competencias generales y específicas, motivación, resultados de la clase, tiempo estimado, evidencias, criterios de desempeño, situación problemática, actividades esenciales para estudiantes,	- Plan de clases

elementos que la conforman.	criterios de evaluación, recursos, referencias.	
4. Ahora querría que identificara las estrategias que le han dado mejores resultados al enseñar su asignatura.	- Estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), juegos de roles, aprendizaje orientado a proyectos, trabajo en equipo, trabajo de grupo, conferencias, contrato didáctico o pedagógico, tutorías, dramatización, trabajo de creación, tirilla cómica, diario reflexivo, socialización de saberes, debates.	- Estrategias de enseñanza aprendizaje
5. Puede describir la forma en que evalúa esas estrategias.	- Observación, portafolio, mapas conceptuales, autoevaluación, coevaluación, exámenes, ensayo, ejercicios interpretativos, mesa redonda, cuestionarios y entrevistas, panel, seminarios, resumen, prácticas.	- Criterios para el proceso de evaluación.
6. Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras a las que se ha enfrenta como formador de profesores de Educación Física, cuéntenos de ello.	- Gestión académica, gestión institucional, recursos disponibles, instalaciones, carga académica, diseño curricular, clima organizacional, conflictos internos o externos, superación profesional, improvisaciones, reuniones excesivas.	- Barreras que enfrenta el profesorado.
7. Desde una mirada más interna, puede contarnos sobre sus emociones o reacciones ante estas situaciones.	- Frustración, desinterés, apatía, desconfianza, desmotivación, baja autoestima, estrés, agotamiento.	- Emociones y reacciones ante las barreras.
8. Para finalizar, nos gustaría saber su percepción en su rol de docente.	- Descripción de la percepción docente. Educador, creador de hábitos, desarrollador de habilidades, aptitudes y conocimientos, ser ejemplo a seguir, guía, amigo.	- Autopercepción docente

<p>9. Y la percepción de estudiantes sobre usted como docente. Cuéntenos de ello.</p>	<p>- Persona íntegra, ejemplo a seguir, educador, correcto, justo, injusto, promotor de buenos hábitos, proactivo, paciente, sociable, capaz, inteligente, conocedor, colaborador, líder, innovador, preparado, actualizado, comprometido, aplicado.</p>	<p>- Creencias docentes sobre la percepción de estudiantes sobre su rol.</p>
<p>10. Hay algo más que quieras decirnos antes de terminar. Muchas gracias, por permitirnos realizar esta entrevista.</p>		

ANEXO 5. Protocolo de aplicación de las entrevistas

Protocolo y Guion para las entrevistas

Título: “Desempeño Docente en la Formación Inicial de Maestros de Educación Física”

Protocolo de acceso al campo:

Presentación del proyecto de investigación:

- Establecimiento de la relación. Creación de empatía.
- Explicar el objetivo general de la investigación y sus posibles implicaciones para.
- Enfatizar la independencia de la investigadora.
- Explicar la metodología que se seguirá durante la de entrevista.
- Explicar las previsiones éticas y garantía de confidencialidad. Anonimato de la información personal. Anonimato de la institución. Los participantes en la investigación conocerán y podrán discutir y eventualmente modificar las conclusiones elaboradas por la investigadora.
- Aclarar todas las dudas

Situación de entrevista:

- Establecimiento de la relación. Creación de empatía.
- Petición de permiso para grabar la entrevista.
- Recordatorio del tratamiento absolutamente confidencial y anónimo que tendrán todas las opiniones expresadas.
- Firma del documento consentimiento informado
- Procedimiento: se plantearán temas de conversación. A partir de ahí el entrevistador podrá pedir que algunos aspectos sean concretados o se aporten más detalles.

ANEXO 6. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

ENTREVISTA A DOCENTES FORMADORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Solicitud de consentimiento

La investigadora María Montás García, del Instituto Superior de formación Docente Salomé Ureña, se dirige a usted con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que está realizando, que se corresponde con un proyecto de investigación de tesis y, para solicitar su colaboración y consentimiento informado en este estudio, así como su autorización para el análisis de los datos recogidos.

En concreto,

1. Esta investigación denominada Desempeño del Profesorado en la Formación Inicial Docente de la Educación Física en la República Dominicana, es autofinanciada por la misma investigadora y tutorizada por Dra. Dra. Marita Sánchez Moreno, del Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
2. La investigación tiene como objeto analizar la formación inicial docente de la educación física el perfil y competencias del profesorado que intervienen en la formación.
3. La investigación va a ser desarrollada desde el 7 de noviembre del año 2019 al 15 de junio del año 2020.
4. La investigadora está interesada en su participación en este estudio ya que ha sido seleccionado/a principalmente por estar activo actualmente en la función de docente formador de la Carrera de Educación Física del ISFODOSU.
5. La información de esta fase de la investigación será recogida mediante una entrevista, con la intención de validar la guía de entrevista que se utilizará posteriormente para la recogida de la información. En la entrevista se dirigirá el diálogo en torno a las 4 variables que se estudian en la investigación: competencias profesionales, estrategias didácticas, barreras que enfrenta el profesorado y percepción de estudiantes y docentes.
6. Para el registro de la información se requerirá grabación en audio y video de la entrevista. Esto permitirá un posterior análisis.
7. Toda la información grabada será transcrita y la investigadora se compromete a devolver las transcripciones para que sea revisada.
8. La investigadora se compromete, si así lo desea, a que en esta investigación no aparezcan datos que revelen su identidad. Sus datos son confidenciales y se encuentran protegidos por la Ley Orgánica de Protección de Datos (Ley No. 172-

- 13), por lo que, cuando usted decida podrá rectificarlos o cancelarlos. Del mismo modo, cuando lo decida, podrá abandonar este estudio.
9. Debido a que la investigación puede sufrir modificaciones a lo largo del tiempo, durante el desarrollo de la misma, se proporcionará a los participantes un consentimiento informado de proceso, donde aparecerán expuestas las novedades o modificaciones de la investigación, y nuevamente se solicitará, si así fuera necesario y estuviera disponible, su colaboración en el estudio.
 10. La investigadora se compromete a difundir los resultados de la investigación, siempre y cuando reciba el visto bueno de los participantes, en revistas nacionales e internacionales y en congresos científicos.
 11. Del mismo modo, al finalizar la recogida de datos, se proporcionará un nuevo consentimiento informado donde aparecerán las cláusulas finales, en relación al tratamiento y difusión de la información. Nuevamente se solicitará su consentimiento y colaboración.
 12. Para cualquier aclaración o consulta podrá ponerse en contacto con la investigadora a través de las siguientes dirección de correo electrónico mmontasg@gmail.com
 13. Por último, se agradece su colaboración en este trabajo de investigación tanto por la gran importancia de sus experiencias como por la confianza que ha depositado.

Declaro estar informado y autorizo a María Montás García a la recopilación y tratamiento de los datos necesarios para el desarrollo de este proyecto de investigación.

Deseo recibir un resumen de los resultados de esta investigación en la siguiente dirección de correo electrónico _____

Deseo que, en esta investigación y posterior publicación se utilice un pseudónimo para referirse a mi persona y/o mi participación, con el nombre _____

En _____ a los
 _____ días del mes de _____ del año
 20_____

Colaborador/a en la investigación

Investigador/a

Fdo.....

Fdo.....

ANEXO 7. Transcripción de las entrevistas

CAMPUS N° 1

Entrevista Profesor 1

Entrevistadora: Buenos días.

Entrevistado: Buenos días.

Entrevistadora: ¿Qué edad tienes?

Entrevistado: 32.

Entrevistadora: ¿Cuántos años en servicio tiene?

Entrevistado: 2 que estoy en el país.

Entrevistadora: ¿Tu estado civil?

Entrevistado: Soltero.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistado: Doctorado.

Entrevistadora: ¿En qué?

Entrevistado: Ciencia de la Cultura Física.

Entrevistadora: ¿Eres nombrado a tiempo completo?

Entrevistado: Contratado.

Entrevistadora: ¿Contratado?

Entrevistado: A tiempo completo.

Entrevistadora: ¿Ciudad y municipio de origen?

Entrevistado: San Pedro de Macorís.

Entrevistadora: ¿Asignatura que impartes?

Entrevistado: Aquí en San Pedro de Macorís, voleibol II.

Entrevistadora: Ya para iniciar me gustaría que conversáramos de tu trayectoria como docente y de tu experiencia en la enseñanza.

Entrevistado: Mi experiencia parte desde que inicié el doctorado. Donde nos daban clases teóricas y de la misma forma hacíamos conexiones con los demás departamentos. Allá en la Universidad Manuel Fajardo en la sede de Camagüey, es ahí donde comienzo a dar ciertas asistencias en investigación, en ciencias biológicas y en didáctica. Ya luego llego acá al país y me integro a esta universidad.

Entrevistadora: ¿Qué tiempo impartirse docencia allá en Cuba?

Entrevistado: Aproximadamente 3 años.

Entrevistadora: Muy bien.

Entrevistado: Un año como profesor en la universidad y como entrenador deportivo que también es un profesor, allá es considerado así. Ahí duré como 4 años más o menos.

Entrevistadora: De acuerdo a esa trayectoria y ese proceso formativo. ¿Cómo organizas tus clases y cómo es tu gestión de aula?

Entrevistado: Primero parto de las temáticas que voy abordar en el día, lógicamente estando en consecuencia que acá se está trabajando por competencias. Allá en Cuba era un poquito diferente, los métodos se trabajaban por objetivo a cumplir, propósitos... Primero parto buscando información relevante, las últimas que haya sobre esa temática, buscando vídeos, buscando ejemplos, incluyendo hacer unas diapositivas donde le hago preguntas para saber que ellos piensan, que ellos consideran sobre esos elementos y haciendo un sondeo primero para saber que ellos tienen sobre lo que vamos hacer. Luego de ahí, comenzamos a impartir el tema, tomando los aciertos y los no tan aciertos para que sí soltar a los estudiantes, así no se sienten presos, si tienen alguna experiencia. Y desde el principio lo que hago es que, si hay cualquier duda, cualquier problema me lo digan a tiempo para no esperar el final que no se olvide. Para así, ir ahí mismo ya tapando

las deficiencias que ellos puedan tener, las dudas, las preguntas, las presiones, todo lo que ellos vayan viendo.

Organizo, es decir, parto desde un objetivo que viene de las competencias que se vayan a desarrollar en esas clases, en esas temáticas y desde ahí voy desarrollando los contenidos lo más desmenuzado posibles. Con vídeos, con imágenes, con situaciones quizás que estén erradas para que ellos mismos tengan que reaccionar y sean críticos encima de lo que ellos vean con los ojos.

Entrevistadora: ¿Cómo es tú interacción emocional en la gestión de aula?

Entrevistado: Bueno, en verdad yo considero que yo no servía para esto en verdad. Porque nunca pensé verme en un aula.

Entrevistadora y entrevistado: ambos (risas).

Entrevistado: Porque ni con esta carrera dentro de mis opciones. Pero en verdad, la parte emocional se incluye completa. Uno se enamora de la profesión y se enamora tanto que a veces se olvida de la familia, se olvida de compromisos que uno tiene personales, lo cual hasta ahora me ha traído problemas, espero que no me siga trayendo. Pero en verdad uno se enamora mucho con eso. Yo le dedico días y noches, yo soy de los que digo que la planificación no es de una hora, no es de dos, es mucho tiempo planificar una clase, buscar vídeos, incentivar a los estudiantes a que se levanten, que sean críticos, que se enamoren de la asignatura como a mí me pasó también. Es decir, mi formación fue así, yo me enamoré de la carrera hasta el día de hoy.

Entrevistadora: ¿Y tú perfil como profesional? ¿Qué nos puedes decir de tu perfil como docente?

Entrevistado: Bueno, yo siempre digo que el docente no es docente solamente dentro del centro. Sino dentro y fuera. Es mostrar un ejemplo, me gusta ser respetuoso con las personas porque me gusta también que sea conmigo para llevarle eso a los estudiantes. Es decir, que a pesar de que no tenga la edad que tienen muchos de mis compañeros que quizás lo ven de diferentes formas, muy diferente de cómo me ven a mí los demás estudiantes. Me gusta que ellos se lleven el mejor ejemplo, es decir, que tú puedes ser joven capacitado, puedes desarrollarte. Es decir, que no es sólo para personas que quizás tenga más edad, que no se sientan limitado porque lamentando el caso o para bien o para

mal los grandes inventos es de personas jóvenes que han salido y eso tiene que también salir de ella por eso yo quiero que ellos también aprendan, que ellos surjan, que ellos sean que ellos tomen las riendas de muchas cosas y, que al mismo tiempo podamos ir cambiando algunos elementos que ellos vean, que puedan ser cambiados.

Entrevistadora: Desde una mirada más amplia. Tú forma particular de enseñar, atendiendo lo cognitivo, atendiendo los contenidos y lo técnico de la asignatura que tú impartes, los modelos. ¿Cómo lo haces?

Entrevistado: Y yo parto principalmente yo busco que los estudiantes especialmente que sean más tímidos los que se creen que son más rezagados porque tiene mucha potencialidad. A mí me ha tocado tener estudiantes que se muestran quizás... A mí, me han tocado aulas en la que todos participan que son muy activos, pero me han tocado otras que no son tantos. Entonces, a mí me gusta buscar a esos motivar al que ya está motivados seguirlos motivando. Entonces a mí siempre me preguntan porque siempre las preguntas más difíciles son para mí: ¿Por qué tú buscas esto porque usted busca esto? ¿Por qué usted busca lo otro?

Pero me gusta buscar tanto el que tiene mucho potencial como el que muestra menos, me gusta que haya esa divergencia y colocarlos a ellos en una situación que ellos se vean obligados prácticamente a cumplir con las asignaciones a cumplir con lo que se debe de hacer cuando se debe de hacer. Pero, no dejar atrás al que se queda atrás porque el que se queda atrás es por algo. Por algo quizás que yo esté fallando o por quizás situaciones es que estén fuera de nuestro alcance que son ya personales las cuales es lo que yo les digo: “Cuando entro por la puerta mis problemas personales se quedaron afuera”-

Entrevistadora: ¿Y qué enfoque utilizas?

Entrevistado: Bueno a mí me encanta el enfoque socio histórico cultural, en verdad. Porque bueno, eso va en dependencia lógicamente en el momento hay momentos en lo que hay que colocar ciertos órdenes, ciertas pautas que hay que seguir como tal. Nosotros al ser investigadores, la investigación no está abierta, no nos permite quizás hacer tantas cosas.

Pero, en verdad me gusta que el estudiante muchas veces construya. Que él sea quien ponga los eslabones porque un ejemplo, muchas veces yo he planificado y mi

planificación no me sale. Es decir, tengo que cambiar en los momentos que la voy realizando debido a que los mismos estudiantes quizás asimilaban antes de o necesitan otro nivel de complejidad de mucho mayor. Si lo veo muy sencillo que ya lo resolvieron. Yo siempre planteo llevo planes A, B, C, D, llevo links para buscar cosas diferentes para que ellos se adapten. Pero, me gusta que sean ellos quienes construyen ellos mismos quieren hacer con acciones y con situaciones que sean del entorno, actuales, que ellos vean a diario

Entrevistadora: ¿Cuáles son tus habilidades profesionales más fuertes?

Entrevistado: Esa es una de las cosas que tampoco sabía que me gustaba investigar. Por eso voy buscando dentro de los que menos quizás se quieran destacar porque yo considero que no es que son brutos, para mí, que esa palabra no existe dentro del habla sino buscar por qué que ellos son así. Y ver esa potencialidad que ellos tienen y explotarla por eso yo considero que la investigación dentro del aula...Yo nunca la dejo, no sabía que me iba a dar tanto a investigar como tal. Me gusta dar el todo, yo si veo que es una clase no me resultó la repito las veces que sean necesarias y busco la forma que ellos comprendan, con ejemplos, situaciones, si tenemos que ir a un lugar fuera del aula, quizás la disponibilidad también puede ser otra herramienta.

Entrevistadora: ¿Qué piensa del conocimiento tuyo, del contenido, tu perfil?

Entrevistado: Bueno una pregunta un poco incómoda porque hay veces que uno cree saberlo todo, y, al contrario, después se encuentra con personas que no sabe nada. En verdad es así. Quizás tengo un conocimiento, vamos a decir termino normal vamos dominando ciertos conocimientos básicos pero el problema es que en el campo que yo me desenvuelvo va cambiando la investigación. Aunque tenga normas preestablecidas vamos tomando nuevos aires, nuevos juncos, nuevas formas de hacerlo que anteriormente no existían y cuando yo vine con el doctorado viene quizás con elementos nuevos, es decir, con elementos normales que se utilizaban, pero han ido cambiando, lo cual me obliga a seguir cambiando y seguir en la interacción. Entrevistadora: ¿Y cómo tú preparas tus clases? ¿Cuáles elementos tomas en cuenta? ¿De cuáles partes? Entrevistado: Mi preparación de clase, me gusta impresionar primero al estudiante. Algo que él no espere, una situación que él no espere. Por eso, le digo que para mí la planificación tardo mucho tiempo en planificarla, porque voy viendo...

Primero me gusta conocer al grupo siempre si es el cuatrimestre antes y yo sé que me toca un grupo verlo, para ver con qué situación me voy a encontrar en la próxima clase, impactarle con algo que muchas veces situaciones que ellos no consideran porque ven el profesor muchas veces como que todo lo consiguió que ya está realizado, pero antes de una realización hay muchas cosas que ellos desconocen que le pasa a una persona. Que están pasando quizás en ese momento. Pero, me gusta impresionarlos, quizás con elementos de la misma asignatura, vídeos, situaciones reales, que ellos vean y conozcan que quizás los menos agraciados no son ellos y ya ha sido otra persona; o en situaciones en las cuales tengan que identificarse dentro de todos esos elementos.

Entrevistadora: OK. O sea, en general, ¿qué nos puedes decir del plan de clases?

Entrevistado: El plan de clases, ¿te refieres a plan de clase actual...?

Entrevistadora: Al plan de clases que tú utilizas.

Entrevistado: ¡Ah! El plan de clases que utilizo por cada asignatura. El primer problema es que yo digo que no son iguales nunca he podido hacer dos planes iguales, aunque los haga en la misma fecha porque trato siempre que sea interactiva, trato siempre de que nazca esa inquietud a ellos, de qué se arman discusiones. Siempre busco que no sean iguales, aunque me toque en las mismas asignaturas siempre las cambia, aunque tenga las mismas temáticas. Pero es muy difícil que repita los mismos vídeos...

Entrevistadora: ¿Y cuáles elementos tiene?

Entrevistado: Un ejemplo, elementos como tales, vamos a decir en cuanto a los recursos es más donde yo me baso. Siempre busco vídeos nuevos, los objetivos casi siempre se quedan similares a los contenidos, lo que más busco es cambiar la temática como entrar, como salir... Las evaluaciones, la forma de evaluarlos, trato de qué siempre sea diferente, de qué ellos tengan la forma de expresar realmente todo lo que ellos tengan sobre esos contenidos. Porque muchas veces encasillarlos, algunos elementos como que a veces los pone como entre la espada y la pared.

Entrevistadora: Ok, y cuando identificas esos recursos que estás enseñando, qué tomas en cuenta los contenidos. ¿Cuáles estrategias utilizas para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Entrevistado: Las estrategias de la enseñanza como tal me gustan la indagación de la lógica, las discusiones con ellos, los debates, el sociodrama. Muy bueno colocarles a ellos situaciones en las cuales ellos tengan que verse, tengan que identificarse... El descubrimiento guiado a pesar de que es una de las técnicas que se utilizan más en la enseñanza inicial, de igual forma, yo creo que el constructivismo se utiliza muchísimo. yo considero eso. ¿Por qué? Porque tú lo vas llevando, tú lo vas guiando y ellos mismos van descubriendo elementos y tú le va dando las herramientas para que ellos mismos vayan quizás adelantándose un poco más o que vayan a la par contigo, pero yo utilizo mucho esos elementos para la enseñanza. Esos son los que más...

Entrevistadora: Y una pregunta: ¿cómo evalúas esas estrategias que tú utilizas para el proceso de enseñanza aprendizaje?

Entrevistado: Yo lo que les hago a ellos, primero, una rúbrica, indicadores para evaluar con dependencia de las temáticas que estemos evaluando y dentro de esas mismas indagaciones que vamos haciendo, lógicamente, con preguntas estructuradas e ir buscando la forma de que él muchas veces a partir de posiciones que haga, después las preguntas voy sacando otros elementos más y que ellos lo puedan vincular quizás con otra temática que ellos son más afines, ellos hayan desarrollado más o menos. Pero me gusta mucho el debate, debatir, que busquen, que ellos sean capaces de poder en situaciones problemáticas actuales, especialmente.

Entrevistada: OK. Ahora nos gustaría profundizar sobre las barreras. Siempre enfrentamos barreras. ¿Qué nos puedes decir de eso?

Entrevistado: Bueno la barrera principal que yo encuentro con los estudiantes es que ellos tomen el vamos a decir el carril que ellos vean esta carrera y que la amen, esta posesión que yo le quiero incluir a ellos. La barrera quizás que ellos entiendan las temáticas que se vayan a desarrollar, y la principal es que todavía estoy sufriendo con esa es la de la edad.

Entrevistada: ¿Qué pasa con la edad?

Entrevistado: Ejemplo la edad como ellos me ven a mí como quien dice contemporáneos con ellos, consideran muchas veces que algunas temáticas que ellos abordan a diario yo

las conozco y cosas así. Las cuales muchas veces no es de la forma y siempre ellos se quedan con una expectativa de mí quizás más juvenil la cual no es.

Entrevistada: Ok. A nivel de la gestión académica ¿existe alguna barrera?

Entrevistado: No, es decir, yo considero que no. Porque es que un ejemplo: yo nunca he tenido problema con la entrega de la carga, siempre me la han entregado en tiempo y en lugar, siempre tenido los syllabus que estamos trabajando, los programas también, y yo considero que ya después me toca mí.

Entrevistada: ¿Y la gestión institucional?

Entrevistado: La verdad la parte de la gestión institucional quizás con las actividades que se hacen. Hace muchas actividades quizás dentro de los días de algunas secciones que coinciden muchas veces los mismos días, debido, a que semanalmente tenemos un solo día para el encuentro con los estudiantes. Un ejemplo si hoy es martes y me ponen tres reuniones un martes en los mismos horarios, lamentando el caso es un poco complicado. Porque también muchas veces los estudiantes en otros horarios disponen de otros docentes, de otras actividades, entonces ahí el encuentro se me dificulta.

Entrevistada: ¿Y a nivel de los recursos?

Entrevistado: Tampoco

Entrevistada: ¿Y de las instalaciones?

Entrevistado: Tampoco, es decir, aquí no he tenido ese problema porque contamos con data show, con las pizarras, y yo los otros medios, los hago yo.

Entrevistada: Las instalaciones deportivas

Entrevistado: Bueno, un ejemplo, acá mismo en San Pedro. Hay algunos problemas con las instalaciones deportivas debido al espacio. Los espacios, sí, eso falta.

Entrevistada: Muy bien. Entonces desde una mirada interna ¿que nos puedes contar con relación a tu reacción ante dificultades? Por ejemplo: con las actividades, con las instalaciones que no son las mejores... ¿cómo reaccionas ante esa situación?

Entrevistado: La parte positiva de todo.

Entrevistada: ¿Cómo es?

Entrevistado: La parte positiva a todo, eso lo he aprendido. Lo vengo aprendiendo hace mucho tiempo, cosa que la verdad me hacía falta, pero cada día más como dicen aprendemos más. Ver la parte positiva, los estudiantes muchas veces se me quejan de que “La malla no sirve” “No vamos ven, vamos hacer una, vamos a arreglarla, vamos a cuidarla...Nosotros somos educación física nosotros tenemos que preservar”.

Cuando ya hacemos iniciamos la clase si tenemos que barrer, si tenemos que pintar lo hacemos nosotros y al mismo tiempo, al ellos ver eso... Yo hoy mismo justamente cuando yo llegue a la cancha ya estaba barrida, estaba la malla colocada, las pelotas ahí y ellos calentando, casi mente se me sale una lágrima...(risas). No puedo mostrarles para que no vean que yo los estoy relajando, ni nada por el estilo, pero después sí se los dije, que les premio esa parte y que espero que eso continúe. Pero, es algo que todos los días vemos. Que muchas veces la cancha tiene agua, que está sucia, que tiene cualquier elemento y yo mismo inicié con eso, buscaba la escoba y la comenzaba barrer. Me dicen que no sabía que yo servía para barrer, que, sino también me colocaba de vez en cuando a barrer aquí, (risas).

Entrevistada: Ok. Entonces, ya para finalizar nos gustaría saber tu percepción sobre tu rol como docente.

Entrevistado: Yo no me percibo como una persona que no está bien, que le gusta pasar desapercibido, pero que le gusta al mismo tiempo motivar al otro para que haga las cosas como debe de hacerlas. Todos los días trato de hacer eso con mis estudiantes, de que ellos investiguen, aunque a mí me gusta la investigación, que ellos investiguen, que tomen en serio nuestro rol, que lamentando el caso quizás el profesor de educación física no es el mejor visto en el sector educativo y que ellos son el cambio. Que como yo he logrado quizás hacer doctorado a destiempo quizás por ciertas edades sí tuve ciertos privilegios, vamos a decirlo así. Me gané varias becas y tuve el chance de hacerlo, que ellos también pueden hacerlo, que ellos iniciaron a estudiar mucho más joven que yo, entonces, yo siempre trato de motivar al otro y de hacer algunas cosas que quizás yo no hice en este tiempo que no tuve el chance de hacerlo. Pero yo me veo así, más, como un motivador.

Entrevistada: Y en ese sentido la percepción de los estudiantes sobre usted como docente.

Entrevistado: Lo que yo pienso que ellos perciben de mí es primero la juventud que tengo. Es decir, la edad que tengo y lo que ellos consideran que yo toda mi vida he pasado estudiando, que muchos dicen que quieren ser como yo. Yo a veces le digo que no que no sean tan así. Porque en verdad hay que estudiar en verdad y hay que vivir al mismo tiempo algo que muchas veces no va de la mano. Pero ellos hasta este momento han recibido mucho respeto de ellos, me respetan mucho y muchos me ven, o eso percibo, como un ejemplo a seguir. Se identifican mucho conmigo, con ciertas causas que yo les he comentado sobre mi vida personal, lo que he pasado y ellos también lo pasan hoy en día. Y veo cierta admiración, respeto junto hacia mi persona de ellos

Entrevistada: Esas son todas mis preguntas, piensas que hay algo más que tú quisieras decirme.

Entrevistado: Bueno como te dije al principio, yo nunca pensé ser profesor. Y de verdad cada día más esta es una carrera en la cual uno se adentra un día, y es como que le digo, los problemas, uno sabe cómo inicia, pero no sabe cuándo van a terminar. Así mismo me ha pasado y cada día, cada vez. Justamente, el 1 de noviembre cumplí un año más en la institución, la cual no siento el tiempo que ha pasado, porque esta profesión lo lleva así. Uno se enamora, el tiempo va pasando, uno se va involucrando en más elementos cada vez más y hay días que uno se sienta. Y yo me he sentado y he dicho ¡wao! La última vez que me senté y pensé sobre estos elementos que estoy haciendo hoy, hace tres meses, cuatro, cinco meses... Y es que en verdad no sé qué tiene esta vocación y es una profesión de verdad excesivamente bonita.

Entrevistadora: Muchas gracias.

CAMPUS N°. 1

Entrevista Profesor 2

Entrevistadora: ¿Qué edad tiene maestra?

Entrevistada: Esas es una pregunta buena (risas), tengo 44 años.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Estado Civil?

Entrevistada: Casada, tres meses.

Entrevistadora: Qué bueno. ¿Años en servicio?

Entrevistada: Yo tengo años en servicio...26, voy a cumplir 27 años en servicio.

Entrevistadora: ¿Área de Formación?

Entrevistada: Cuando tú te refieres al área de formación... ¿A qué nivel alcanzado?

Entrevistadora: Exactamente, ¿Cuál es la especialidad de su carrera? ¿Qué área?
Lenguas, Matemáticas, Psicología...

Entrevistada: Orientadora en la licenciatura y en la maestría, Psicopedagogía.

Entrevistadora: ¿Usted es maestra a tiempo parcial o a tiempo completo?

Entrevistada: Ahora mismo estoy contratada.

Entrevistadora: ¿Es contratada, pero todo el día? O solamente...

Entrevistada: No. Parcial.

Entrevistadora: ¿Ciudad de Origen, Procedencia?

Entrevistada: San Pedro de Macorís.

Entrevistadora: ¿Asignaturas que imparte?

Entrevistada: Todas las que requieran pedagogía, psicopedagogía.

Entrevistadora: para iniciar me gustaría que conversáramos de su experiencia como docente, ¿Cuándo inicia en esta carrera?

Entrevistada: Que linda (Sonríe). Bueno yo inicio a los 16 años, ya como trabajando a nivel ya estructural, pero ya a los 14 años yo daba clase, pero daba clase en una “escuelita de patio”, como se decía, entonces yo reunía a mis compañeros de estudio y las asignaturas que ellos no entendían, que no sabían comprender cuando el profesor explicaba, yo me reunía en el patio de mi casa a enseñarle, pero yo cobraba por eso. Yo como soy huérfana de padre y mi mamá en ese tiempo quedó inhabilitada, no teníamos para comer y a mí me gustaba dar clase, yo daba clase, entonces yo dije, “Ah pues esto es una buena herramienta”, yo le cobraba creo que era dos cheles o un chele. Ellos están felices, y ahí comienzo a impartir docencia. Claro yo lo hacía a veces por gusto y luego por necesidad, después todo lo que estudié, entonces me buscaban para ayudarles en sus estudios y me decían “Te pagamos, te pagamos” y ahí inicia.

Luego una colega mía un día me vio cruzar por su calle, ella tiene un colegio allá en San Pedro, o lo tenía, ya no lo tiene, me expresó que a ella le gustaría que yo trabajara con ella. Yo ya iba para 16 años, y yo lo encontré buenísimo porque yo estaba en una situación muy difícil y yo estaba terminando era, porque yo estaba rogando a Dios que me permitiera un trabajo pero nadie me daba trabajo porque era muy joven, yo tenía 15 años y los trabajos que conseguía era en casa de familia y la verdad a mí no me gustaba ni fregar, ni trapear, ni planchar, ni hacer nada de eso (Risas), entonces yo oraba a Dios; “Señor, dame un trabajo, dame un trabajo Señor”, y ahí mismo esa señora me llamó de su colegio y comencé a trabajar con ella y ella pues me motivó para estudiar, yo todavía no había terminado el bachiller, me motivó para estudiar en la Juan Vicente y pues fui a preguntar ¿Cómo era todo aquello?, ahora es Recinto Juan Vicente, antes era Juan Vicente, entonces yo fui a preguntar y la persona que estaba dando el examen me dijo, “Te gustaría tomar el examen?” y yo le dije “Ay si, deme el examen”.

Tomé el examen y pues, ahí comienza (...) pues a estudiar pedagogía, ya a formarme, pues ya todo es enseñar, si volviera a nacer, volvería a elegir esta carrera, la amo, es mi pasión, es mi pasión enseñar, es mi pasión ayudar, cada vez que un estudiante me aborda, me dice, “Maestra gracias por enseñarme, por transmitirme sus conocimientos” eso me da vida y he visto que no es en vano lo que he acuñado, he elegido como profesión.

Entrevistadora: Muy bien. De acuerdo a esa trayectoria y esa experiencia de vida que nos cuenta, ¿Cómo te consideras según tu perfil y tu desempeño?

Entrevistada: Bueno, ¿Cómo me considero? me considero en lo que es mi perfil como docente, planifico mis contenidos que voy a dar, que voy a enseñar, cómo lo voy a hacer, cómo voy a llegar a mis alumnos, conociendo algunas necesidades de mis alumnos, me empodero de cómo puedo llevar ese conocimiento a algunos estudiantes que tienen limitaciones de aprendizaje, aquellos que son súper, que conocen todo y a veces expresan que saben más que nosotros, también cómo abordar en cuanto a ese perfil de docente, me considero así. Me fascina lo que es la investigación, me gusta inducir a que el estudiante investigue, a que el estudiante no solamente tome lo que yo le doy, sino que también hasta me desafíe, creo en los desafíos, creo en que un estudiante puede desafiarme en el conocimiento. Una vez a mí me propusieron dar inglés, yo siempre he dicho que tengo problemas con el inglés que cuando yo era chiquita mi mamá me brincó y el cerebro chocó con mi cráneo, al chocar con el cráneo, los idiomas no me entran (Risas). Entonces me expresaron que si yo podía dar inglés.

Te puedo decir que lo único que sé decir es “I am hungry”, yo dije que con eso me puedo entender pero luego no se más de ahí, entonces me estaban motivando a que yo diera esa materia y yo le dije, “Mire, yo soy muy atrevida, me fascina desafiar a los estudiantes, me fascina decir al estudiante que indaguen” yo me pongo en mis zapatos, es decir, me pongo a pensar que yo comience a hablarle a los estudiantes en inglés y que esos estudiantes comiencen a preguntarme cosas, ¿Como yo voy a quedar?, me dijeron, “Pero es algo sencillo Ruth, el inglés es algo sencillo” y digo yo “No, no, no, a mí me gusta profundizar” y yo prefiero no ser maestra si voy a dar inglés porque ese no es mi área.

Entrevistadora: Una pregunta, de acuerdo a ese nivel de profundización, de empoderamiento ¿Se considera una maestra exigente?

Entrevistada: Como te digo, la exigencia mía va a que los estudiantes no lo vean como una esclavitud, no lo vean como una imposición, sino como su deber.

Entrevistadora: Y qué es una característica de un buen profesor.

Entrevistada: Bueno, risas. Yo le digo a los estudiantes siempre “Señores yo solamente les pido a ustedes, lo que ustedes tienen que hacer, no pido más de lo que ustedes no tienen que hacer”.

Yo le doy el 100 automáticamente, yo le digo “Usted tiene su 100 ahora depende de usted, no de mí, yo no soy quien pongo notas, depende de usted, si usted termina el 100 hasta finalizar sus estudios, entonces ellos mismos lo ven, que no es algo de imposición, pero si los llevo a ellos a un compromiso, a un deber, a unas exigencias que su mismo perfil de programa les pide, no soy yo, sino es lo que ya ellos eligieron como profesional, entonces eso es lo que yo hago.

Entrevistadora: Muy bien. De acuerdo a esas competencias y ese quehacer, mientras conversamos, me gustaría saber tu opinión sobre la dimensión cognitiva, o sea como trabaja todo lo cognitivo desde los contenidos que tú enseñas.

Entrevistada: ¿Cómo yo trabajo lo cognitivo? Bueno lo cognitivo yo lo trabajo, cuando estaba en aula, ahora estamos en virtual, pero cuando estamos ahora lo cognitivo lo enseño como ya te expresé horita, con la estrategia de lo que es la investigación, mis estudiantes comienzan a indagar y a descubrir el conocimiento, porque el conocimiento está ahí solamente ellos tienen que descubrir esos aprendizajes y adquirirlos para ellos, porque no es algo nuevo, no es algo que está aéreo ese conocimiento está ahí solamente ellos tienen como abrirse y hacerlo parte de ellos y ya pues ellos van a salir ya navegando, o van a salir ya a flote o van a aprender la asignatura o van a aprender el trabajo que se le asigna.

Entrevistadora: ¿Las competencias profesionales del docente favorecen el aprendizaje de los estudiantes?

Entrevistada: Las competencias del docente. Yo creo que sí, son muy buenas las competencias del docente porque ¿Qué me piden en las competencias? Saber practicar, establecer objetivos, diseñar situaciones de aprendizaje, atender a la diversidad, educar en valores, usar nuevas tecnologías, interactuar, saber cómo interactuar contextualizando el aprendizaje y esto nos permite trabajar en equipo, participar en la gestión de aula, como te digo, las competencias son buenísimas ahora el cómo nosotros vamos a llevar esas competencias y gestionar el propio trabajo, tomar decisiones a la mejora, todas esas cosas que tiene el currículo, nuestro currículo, son buenísimas, solamente nosotros tenemos que

trabajarlas, desde que nosotros trabajemos esas competencias podemos salir adelante, yo las veo bien. Ahora, yo como maestro tengo que asegurarme que esas competencias lleguen a mis estudiantes.

Entrevistadora: Me comentaste un poco de tu planificación, de la investigación y todos estos elementos. De manera concreta, ¿Cómo es su planificación? ¿Cómo usted planifica? ¿Cuáles elementos considera dentro de su plan de clase?

Entrevistada: Bueno tu sabes que nosotros como institución nos manejamos con un programa, un programa establecido, o sea nosotros nos vamos a preparar, nosotros duramos un tiempo y preparamos ese programa, pero luego de este programa tú tienes que adecuarlo a las necesidades de tu contexto, pero no saliendo de ese programa. Entonces todo está descrito, yo lo veo muy bien ese programa porque ahí te da las competencias, los objetivos, te dice las evidencias que tú tienes que presentar con tus estudiantes, yo lo veo completo el programa, entonces yo lo que hago como docente trato de llevarlo a cabo todo lo que contenga ese programa.

Entrevistada: Hay cosas que a veces no se pueden ejecutar porque a veces hay limitantes, pero uno trata de hacerlo.

Entrevistadora: Y con relación a las estrategias para desarrollar ese programa, ¿Cuáles estrategias privilegia o están contempladas en el programa?

Entrevistada: ¿Cuales...?

Entrevistadora: Estrategias, por ejemplo, cuáles estrategias dentro de ese plan, de las que usa Ruth, para adaptar ese plan, dan mejores resultados, se utilizan por ejemplo estudios de caso, juego de roles... pero la estrategias que nosotros usamos en sí, la que plantea el sílabo ya están ahí, pero hay algunas que yo tomo mucho, trabajo colaborativo, me fascina el trabajo colaborativo, esa estrategia me facilita el trabajo, es más rico, ellos mismos lo llevan, como ellos en un trabajo colaborativo pueden llevar su aprendizaje, me gusta un poco lo que es el trabajo expositivo, esa estrategia me gusta pero más dando ellos lo que son su aprendizaje, no contextualizándome todo lo que leen porque a veces se vuelve una repetición, entonces me gusta que en esa exposición ellos me aborden su aprendizaje, que ellos aprendieron y que ellos van a aportar para esa propuesta de aprendizaje, ya que es prestado me gusta la investigación, me gusta que ellos investiguen,

analicen, me gusta el análisis, me gusta también llevar problemas, me gusta llevar lo que es el aprendizaje basado en la resolución de los problemas, me encanta trabajar con eso, porque yo siempre le llevo al curso una dificultad.

Iniciando mi clase yo les llevo es a veces, con motivo a mi clase, yo le llevo lo que es un pensamiento, una reflexión, luego los llevo a una problemática y con la asignatura ellos me van a dar respuesta, eso tardamos como quince minutos. Y ahí se hace más rica mi clase y ellos mismos aprenden, porque también les estoy enseñando a cómo defender su punto de vista sin ellos maltratar a su contrario, eso es muy difícil en los jóvenes porque los jóvenes, por ejemplo en el (...) cuando yo llegué los jóvenes a veces se maltratan verbalmente “No, usted es un mentiroso”, y yo, “No espérate, tú tienes que defender tu punto de vista sin lastimarlo a él o a ella”, entonces también, una vez le llego a alguien que estaba defendiendo su punto de vista donde todos estaban en contra de él, entonces los puse analizar, ¿Qué pasó con esa persona? El en ningún momento insultó a su oponente, pero su punto de vista se vió a flote y él lo vio entonces me fascina eso, también me fascina trabajar con proyectos, y esos proyectos ellos le den solución y hasta los motivos a que esos proyectos sean reales, que puedan hacerse, que pueden ser visibles, que no sean proyectos fantasmas o proyectos por salir de la asignatura.

Entrevistadora: Entiendo. Y esa gama de estrategias que veo que son bastantes innovadoras y usted la disfruta, ¿Cómo ocurre el proceso de evaluación de esa estrategia?

Entrevistada: ¿Cómo yo evaluó? Yo evaluó...tú sabes que nosotros tenemos ya parámetros de cómo evaluar, evaluación compartida, una heteroevaluación, una autoevaluación, una coevaluación. También aplicamos lo que es una rúbrica para claro, verificar el grado de cumplimiento de los resultados y que ellos vean esa rúbrica, que ellos vean ¿Qué yo les voy a evaluar? También me fascina hacer lo que es la retroalimentación, durante el proceso de corregir y también les muestro a ellos donde tuvieron sus fallas, cosa que no les gusta, porque ahí comienza el defender sus criterios, No profé mire, usted no explico eso, y yo le digo “Bueno tu fallaste, tú tienes que mejorar en esto, en esto, en aquello” y ellos pues “Ah es verdad maestra, usted tiene razón” (Risas).

Hasta ahora me ha dado buenos resultados, ellos, feliz de la vida porque dicen “Wao maestra”, si yo pudiera leerte algo que me escribió los otros días un estudiante, él me escribió expresando “Maestra mire, yo iba a dejar la pedagogía pero usted se sentó conmigo” Él en la retroalimentación hizo trabajos muy deficientes, entonces en la retroalimentación yo le dije “Tú eres bueno, solamente debe de esforzarte” y le dije todos los detalles así que él tenía que hacer y le dije “Yo creo en ti, yo creo que tú puedes hacer un mejor trabajo” Y entonces ya hoy él se va a graduar casi, y eso fue iniciando y él me escribió, yo quisiera que tú leyeras eso para que tú vieras, y él me escribió y realmente eso es lo que me conlleva a ser maestra y amo y me apasiono, y él es buenísimo y si vieras la canción que compuso, yo le di su última materia Valor Hacer y él compuso una canción y dijo “Maestra, usted es lo máximo”.

Entrevistadora: Esas son de las cosas que disfrutamos en nuestro que hacer. Me gustaría que me profundizará sobre ¿Qué barreras usted encuentra sobre todo cuando está trabajando con profesores de Educación Física, cuando le ha tocado trabajar con ellos?

Entrevistada: Barreras así, con trabajar con estudiantes de Educación Física, yo no he encontrado, realmente no he encontrado una barrera porque algo que me gusta de los jóvenes de Educación Física que están dispuestos, tienen una disposición de trabajo, una energía, que a mí me fascina, están llenos de aprendizaje, están inquietos por aprender, es como una ansiedad, solamente tú tiene que despertarlos y ya pues ellos se van solos, los estudiantes de Educación Física para mí...Bueno ellos son los que me llaman “La Máxima”

Los estudiantes de Educación Física son excelentes, en mi caso, yo lo encuentro así son jóvenes muy llenos de energía, comparado a un profesor de educación media que ya vienen más rezagados, más tranquilos. Es más, si tú los tienes pasivos, así sentados tres horas, que yo digo que eso es algo horrible, tres horas sentados, pero cualquiera hasta yo, me duermo. Yo soy muy dinámica, muy creativa. Para mí los estudiantes de Educación Física vienen siendo como algo compatible conmigo.

Entrevistadora: ¿Y a nivel por ejemplo del clima con estos estudiantes, a nivel de la gestión de los recursos que necesitan para enseñar, no encuentra obstáculos o sí?

Entrevistada: ¿A nivel...?

Entrevistadora: A nivel del clima, del clima laboral, de la gestión de los recursos.

Entrevistada: Bueno, tu sabes que en el clima entre nosotros y yo está todo bien. Ahora en los recursos, ellos mismo se quejan, Educación Física a veces es olvidado, Educación Física a veces no se le dan los recursos como primaria, a primaria se le da más recursos que a Educación Física, como te digo, ellos merecen mucho más, yo he trabajado en el recinto de Educación Física y cuando yo trabajo con esos estudiantes ellos necesitan más cosas para ellos desempeñarse en sus quehaceres de trabajo, por ejemplo, ellos comparan la Educación Física de otros países, donde cada estudiante tiene su, como su cajita donde ponen sus cosas, sus pertenencias, donde tienen un baño para bañarse, están todo el día jugando y necesitan un baño para ellos higienizarse, ellos tienen que irse con ese sudor a su casa, claro lo que están internos no, porque ahí mismo esta su casa pero los que se van, por ejemplo yo tengo un estudiante que él vivía en unas de esas de viviendas, que es lejísimo el recinto y me dice “maestra yo tengo que coger dos autobús para llegar a mi casa, entonces después que yo termino de hacer mi trabajo, jugar baloncesto.

Él tenía una clase de boxeo, *con este sudor tengo que echarme agua e irme así a mi casa* tú sabes, cómo esos recursos, como también, yo le di un taller en Santiago a los de Educación Física y ellos protestaron porque ellos dijeron “El material es limitado, si nos van a dar un taller, nos lo dan limitado, no nos dan todo el material que se requiere x taller”, por ejemplo, yo expresaba que a otros talleres le dan bultos llenos de su equipo y a ellos no, en eso, en esa parte ellos siempre se quejan. Pero en mi clase gracias al Señor, tengo a una directora que es (nombre), que ella siempre trata de que nosotros tengamos las herramientas necesarias para impartir nuestra docencia. Pero ya en lo que ellos requieren de material para el trabajo de ellos en sí, ellos ahí se quejan.

Entrevistadora: Frente a esas quejas, esas limitaciones que tienen los estudiantes, ¿Cómo se siente? ¿Qué sentimientos le genera esta situación a la maestra?

Entrevistada: Bueno, a veces quiero resolverles, pero tengo que estar pasiva...Pero allá a veces me dicen “Tienes que bajarte” como estoy contratada tú sabes, “tú no puedes hablar así, tienes que hablar tranquila”, a veces he querido decir “Yo voy con ustedes” pero ya la maestra tiene que pensar que tiene unos hijos, que tiene que velar por ellos, que ahora mismo tú no puedes hablar mucho porque te cortan las alas fácilmente, y la maestra

(...) se siente así con ellos a veces cuando dicen “Maestra (...) mire necesitamos esto” y yo “Ay Dios mío qué hago” me siento impotente realmente al no poder ayudar, porque algo que me cataloga o algo que me describe es (...) ser servicial, soy muy atenta, que a veces digo, “No voy a ser servicial, me voy a cerrar los ojos y no voy a hacer nada” porque a veces al ser servicial molesta y te daña.

Tú ves en una guagua si tú no encuentra asiento o al lado de mi hay un asiento y tú estás buscando un asiento yo te digo “Ey mire venga, aquí hay un asiento”, mi esposo me dice, “Tranquila deja que ella lo encuentre” y yo “Sí, pero si yo lo estoy viendo...” Entonces, realmente me gustaría ayudar, pero solo a veces en forma pasiva hablo, pregunto ¿Por qué no se ayuda? ¿Qué pasa? Por ejemplo en San Pedro hay una dificultad de la creación de la Educación Física, porque no hay condiciones y hay muchos estudiantes que quieren estudiar Educación Física, y ellos pues me abordaron a mí para yo ayudarle y yo “Ay mi madre”, imagínate cómo sentirme, como ayudar a esos estudiante que quieren estudiar Educación Física, yo me tuve que reunir con Elisa, nuestra amiga, con Sor, preguntarle ¿Qué pasa?, ¿Por qué la carrera no funciona ya?, no funciona pero que ahora creo que este es el último grupo algo así entiendo, el último grupo que va a estudiar hasta que no se arreglen unas condiciones que amerita tener esta carrera.

Entrevistadora: Ya para finalizar, nos gustaría saber sobre su percepción, sobre su rol como docente, la autopercepción de ese ser humano, de sus hábitos, aptitudes, conocimientos, que nos cuente un poco de eso.

Entrevistada: ¿De mi rol como docente?

Entrevistadora: Sí, ¿Cómo se percibe? ¿Cómo es que ella se ve? Es una mirada hacia adentro.

Entrevistada: Bueno. Está muy profunda, risas. Bueno como me percibo (...) por dentro, de mi rol como docente tengo muchas inquietudes por el sistema dominicano, quisiera hacer cambios en cuanto a cómo mis estudiantes adquieren su aprendizaje, cosas que son tan sencillas que no requieren tanto costo, y me gustaría reconstruir un currículo propio de nuestra República Dominicana, que nosotros podamos elaborar, nosotros como

pensantes, como maestro, tenemos tantos maestros de calidad que podemos generar nuestro propio currículum, no tomar currículum de otra nacionalidad.

Me gustaría participar en mi rol como docente en esa creación de currículum porque tengo tantos ideales, como quiero que nuestros estudiantes sean, tenemos tantos estudiantes con tanta potencialidad que tenemos que, cómo sacar a flote estos conocimientos, también ponerlo a generar dentro de nuestro sistema, no tener que ir a otros países a buscar personas cuando nosotros tenemos tantas competencias, mi rol como docente es que nosotros, por ejemplo, tu eres buena en...No te he preguntado cuál es tu especialidad, ¿Cuál es tu especialidad?

Entrevistadora: Tecnología Educativa.

Entrevistada: Por ejemplo, tu eres buenísima en Tecnología Educativa entonces ¿Por qué yo tengo que buscar un especialista de un país extraño para que venga a enseñarle a mis maestros, a mis estudiantes en tecnología cuando te tengo a ti ¿Me doy a entender? Claro uno tiene que compartir sus experiencias con otra nación de eso no me pongo en contra, pero compartir es diferente a enseñar, porque tú por ejemplo conoces nuestra población conoce a nuestros estudiantes, tú serías más fácil de llegar a ellos y que ellos aprendan mejor contigo que yo buscar un extranjero que le enseñe a mis estudiantes, ¿Me doy a entender?

Entrevistadora: Si.

Entrevistada: Nosotros tenemos profesionales muy capaces para nosotros conocerlos y que ellos crean nuestras enseñanzas nuestras necesidades, y mi rol como maestra para desempeñarlo profesionalmente es mostrando toda mi pasión dando todo lo que soy, y sencillo, que mis estudiantes adquieran el aprendizaje. Si mis estudiantes adquirieron el aprendizaje ya mi rol como profesional está realizado.

Entrevistadora: ¿Te consideras una maestra guía, amiga, consejera, acompañante? ¿Cómo te consideras de ese proceso de tus estudiantes?

Entrevistada: Bueno eso no lo digo yo, lo dicen ellos. Ellos dicen...Ay si me hubieses dicho que esas preguntas iban, te hubiese mostrado todos los mensajes que ellos me escribieron ahora a finales de este semestre. Hubo una estudiante que a ella le gustaría ser como yo porque ella no me vio como una maestra detrás del escritorio, ella me vio

como una que iba caminando con ella y eso me llenó de satisfacción, me ven como amiga, me ven como consejera, te digo que hasta me cuentan los chismes más grande del recinto que no lo puede saber nadie (risas) ellos van y me lo dicen, “Mire maestra...” se reúnen conmigo y yo “*Pero ustedes no les da miedo que yo lo diga?*” y dice ella “*No, nosotros sabemos que usted no lo va a decir*”, risas.

Entrevistadora: Ya ahora tú me responde la pregunta siguiente qué es ¿Cómo te perciben ellos? ¿Cómo te perciben tus estudiantes? Entonces, ¿Te perciben como una maestra que camina junto con sus estudiantes? ¿Cómo una amiga?

Entrevistada: Así es. Ellos expresan eso, como una amiga, como una consejera, ellos dicen...Algo que yo hago es que yo voy corrigiéndole en el transcurso, es decir, hoy terminamos una sesión de clase, nosotros hacemos la valoración del día, entonces ellos me evalúan y yo los evaluó a ellos, les digo sus fortalezas y sus debilidades, ellos también dicen mis fortalezas y mis debilidades. Cada vez que hago mi clase eso es lo que me hace como seguir adelante y también fortalecer mis áreas, si ellos me dan una debilidad, por ejemplo, yo me enojo a veces, no te puedo decir que no me enojo, claro me enojo en momentos cuando ellos no cumplen sus deberes o cuando hacen algo que yo les digo, porque yo les digo lo que tienen que hacer pero siempre hay uno o dos que salen, que se salen de lo que tú les expresa.

Entonces, yo me enojo y alguien me dice, “*Maestra no me gusta verla enojada, porque cuando usted se enoja siento se me fue la maestra*” (risas) me enojo, pero me enojo es que callo, no hablo, es decir, ellos saben que estoy enojada cuando guardo silencio, yo guardo silencio y ellos a veces me dicen “Maestra puedo hacer una pregunta?” y digo yo “No”, “Maestra puedo...” y yo “Un momento por favor” y ellos “La maestra está enojada” (risas) entonces después yo vuelvo y entro al curso, vamos a iniciar de nuevo, porque son como minutos, yo vuelvo y entro y digo “Buen día, cómo están” y ellos “Llegó la maestra” (Signos de celebración).

Entrevistadora: Un nuevo comienzo.

Entrevistada: Un nuevo comienzo, entonces me dicen “Maestra y ¿Por qué usted estaba enojada?” Muy bien, le comienzo a hacer la retroalimentación “¿Qué fue lo que dijimos al inicio?” entonces ellos comienzan a decir, muy bien “¿Qué fue lo que hicieron?”, sale uno, el que hizo lo que no tenía que hacer, sale dice “Profe excúseme,

perdón”, y eso es lo lindo del ser humano pedir perdón, “Estás perdonado espero que no se vuelva a repetir”, y ahí sigue la vida, son muy pocas veces que sucede eso pero yo lo hago porque ellos tienen que entender cuáles son sus errores, cuáles son sus debilidades, y lo bonito del caso es pedir perdón pero no volver a repetir esa acción porque lastima.

Entrevistadora: Ya con todas las entradas de conversación de la entrevista se han terminado. ¿Tienes algo más que agregar con relación a todas estas inquietudes o preguntas que yo te he realizado?

Entrevistada: No, pero está bien, yo pensaba que me iba a preguntar más sobre educación física (risas). Bueno no, te pido disculpas porque pasaron tantas cosas para esta entrevista, realmente wao, hoy dije “Oh Señor pero qué es lo que pasa”. Este ojo (señala ojo izquierdo) me dolía mucho, anoche no pude dormir, entonces hoy amanecí, al no poder dormir, con jaqueca, pero nada, me lavé la cara y no se nota ¿Verdad? (risas). Y tú eres muy linda María, pido que tenga éxito en tu tesis, realmente la educación física necesita apoyo y que para mí es una rama súper importante, porque me cuida lo que es la salud y la mente.

Entrevistadora: Gracias.

Entrevistada: Y el alma, exacto, todo el cuerpo. Me genera lo que es salud en todo mi ser, yo digo que Educación Física, aquí no se le ha dado la importancia que tiene Educación física, y los mismos estudiantes cuando van a coger Educación Física “Ah, educación física, no ombe”. Pero educación física es una materia igual que otras, entonces para mí la Educación Física es buenísima y que raro que, en tecnología, saltaste con hacer una investigación en Educación Física.

Entrevistada: Yo sé cuándo yo hago investigación es así, y también tú sabes qué otra cosa es que yo le exijo mucho, a lo que son Educación Física, yo le exijo mucho lo que es la escritura y caligrafía, porque a veces te deja de lado mucho lo que es escritura, ellos dicen a veces dique, “Maestra pero y van a trabajar letras?, Y yo voy a trabajar ortografía?” y yo, “Claro que sí, claro” entonces le pongo a ellos donde ellos van a dar letras, donde ellos van a dar ortografía, yo les digo “La Educación Física es compleja, no solamente se limiten a hacer ejercicios” eso es cuando ellos van a iniciar, yo soy vaga, bueno, no soy de letras ni de ortografía pero yo alfabetizaba, mi fuerte era alfabetización. Al alfabetizar pues tomo muy en cuenta lo que es la ortografía y la caligrafía entonces

Sor ha visto como ese fuerte en mí y ella cada vez me dice, “¿Cómo va (...) con la ortografía?” le enseñó sus cuadernos, Educación Física me prepara unos cuadernos preciosos y yo, “Ustedes ven que ustedes pueden”.

Entrevistadora: Así es. Muchísimas gracias maestra.

Entrevistada: Amen, gracias.

CAMPUS N°. 2

Entrevista Profesor 3

Entrevistadora: Buenos días maestro.

Entrevistado: Buen día.

Entrevistadora: (Ríe) ¿Gracias, edad?

Entrevistado: Voy a cumplir cincuenta tres. Cincuenta y dos, pero cincuenta y tres lo puede poner porque ya se va a cumplir.

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistado: Todavía estoy soltero.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: ¿Aquí o en...?

Entrevistadora: En su vida.

Entrevistado: Bueno al nivel del Ministerio de la escuela pública, voy veinticuatro años.

Entrevistadora: ¿Y aquí?

Entrevistado: Ya voy rodando los ocho, en el sistema superior.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistado: Mire está mezclada porque a nivel de bachillerato salí siendo técnico agrícola, luego, hice licenciatura en educación física y hace un par de años pues terminé una maestría en educación física y fuera de ahí pues tengo una maestría en divinidad, teología.

Entrevistadora: ¿Es a tiempo completo o a tiempo parcial aquí en la universidad?

Entrevistado: No, aquí a tiempo parcial. La asignatura me la colocan en el espacio que tengo disponible de la tarde y en la mañana porque la escuela donde trabajo hicimos un acuerdo con los docentes de que los profesores de educación física entrásemos después

de recreo porque estábamos teniendo un impase, los niños los iban a buscar primera y segunda hora de la mañana y salían comiéndose la merienda, sea el bombón o el pan y tomándose el jugo. Inclusive en la misma formación los niños iban tomándose lo que era la merienda. Entonces, inmediatamente entrábamos a realizar el trabajo práctico que correspondía de ese día y ya tú sabes los impases los niños vomitaban y siempre estaban con dolores de estómago y que se sentían mal. Entonces, hicimos un acuerdo en ese sentido con los docentes y nos permitieron a los profesores trabajar a partir de las 10:15 de la mañana, que es en el momento en el que se termina el recreo. Entonces, ellos en ese sentido nos solicitaron que, si nosotros podíamos e cubrirle las horas de nosotros, las tres horas que nos corresponden en el nivel primario de lunes a jueves porque los viernes no hay clases.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Entonces, entramos en ese acuerdo y estamos todos felices. Entonces, en el horario de la mañana pues aquí me asignan las asignaturas porque no me choca con el horario de allá y hasta ahora gracias a Dios el área administrativa de mi escuela me da esa permisibilidad quizá ya por los veinticuatro años que tengo ininterrumpidos en esa escuela.

Entrevistadora: Ok. Una pregunta: ¿Y su municipio y ciudad de origen?

Entrevistado: Aquí mismo, todo San Juan de la Maguana. Provincia San Juan, municipio San Juan de la Maguana.

Entrevistadora: Ok. ¿Y la asignatura que imparte? ahora en este cuatrimestre para ese grupo.

Entrevistadora: Para iniciar me gustaría que conversemos de su trayectoria como docente.

Entrevistado: Oh, pero eso está bien (ríe). Oh Dios.

Entrevistadora: Cuénteme, su trayectoria como docente, sus experiencias.

Entrevistado: Primero, ya tú sabes, en el área del ministerio pues ya voy corriendo para los veinticuatro años y estudiaba aquí mismo en el Liceo Pedro Henríquez Ureña. Se le

ocurrió realizar un maratón y que desde allí los primeros veinte se los iban a llevar para Santo Domingo a correr a un evento que se iba a realizar. Pues yo como muchacho en esa edad y cruzando el liceo pues me interesé y fui al maratón.

Llegué entre los primeros veinte y todavía estoy esperando que me den el viaje. Así que esa incursión entonces me abrió el espacio para iniciarme en lo que era el atletismo ya como un atleta y desde allí pues para los años ochenta y seis, ochenta y siete ya yo estaba corriendo entre los primeros lugares aquí del país llegando hacer treinta minutos con treinta y nueve segundos en diez kilómetros y catorce cincuenta y ocho en cinco. En ese espacio ahí ochenta llegando a los noventa se abrió entonces en el país lo que era el proyecto para el PROSE que era el “Proyecto a seguimiento de la escuela”.

Entonces ya yo tenía la trayectoria en el atletismo y había estado incursionando entonces en el área de los entrenamientos porque mi entrenador que era Salvador Paniagua se había ido en un viaje a Puerto Rico y se quedó allá. Así que yo tuve que hacerme dueño del equipo siendo atleta y a la vez ya me empezaba a constituir por la parte del entrenamiento.

Eso entonces me permitió que yo comenzara a buscar literatura y leer porque tenía el hábito de la lectura, lo aprendí de mi abuelo y entonces comencé a conseguir libros y conseguir libros que tenía el mismo entrenador que era el de Ballesteros que es español, el atletismo. Con ese comencé yo a trabajar entonces aparece el proyecto para el PROSE y me dan la oportunidad de yo ser entonces el entrenador por la trayectoria que tenía y como era atletismo entonces me insertan ya en el Ministerio de Deporte. Pero como no había en ese momento profesores de educación física, el mismo José Manuel Paniagua me llena un AP para que yo caiga en el sistema como bachiller y así llego yo al sistema.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado: Como bachiller en servicio, primeramente, el tiempo transcurrió y ya entonces aparece la UASD aquí y yo me inserto entonces a estudiar. En el segundo cuatrimestre porque cuando llegó para el primero yo estaba en Santo Domingo haciendo en un seminario de actividades físicas para niños y bajo de Santo Domingo y me faltaba un seis. Así que dejé los documentos y partí de nuevo para Santo Domingo a terminar mi seminario en el que estaba allá arriba y entonces ingreso a la universidad en el siguiente cuatrimestre ha sido los siete años ahí con una tanda. Duró siete años para graduarme de licenciado. Me gradué de licenciado y se pone en boga lo que es el concurso para tú poder

optar por la siguiente tanda, así que entonces yo ya con trece para catorce años tengo una sola tanda. Voy al concurso, ganó el concurso y todavía al año siguiente no me han completado.

Entrevistadora: Y una pregunta: Ya vista así su trayectoria todo ese proceso, ese camino recorrido, ya aquí situados en el nivel superior. ¿Cómo usted prepara sus clases? ¿Cómo es su gestión de aula? ¿Cómo es su interacción con los estudiantes?

Entrevistado: Bueno, si te voy decir que somos serios, yo te voy a decir que no. Somos un grupo de tigueros[1], para que me entiendas. Yo llego al aula y lo primero que hago es a según el lenguaje común, charchar[2] con mis estudiantes y yo wey pero mira tú te ves bonito, ¿tú como que te bañaste hoy, verdad? Verdad que sí que se ve lindo digo no me digas una cosa así verdad. Ay es que ya está enamorada de él. ¿Tú no sabías eso verdad?

Comienzo mi interacción con ellos y esa es la forma. Y así damos todas las clases. Preguntamos. Entre nosotros, los mismo que ellos dicen lo enfrentamos y le digo tú estás de acuerdo con lo que él dice, eso es una manera interactiva y la interacción lo mantiene entonces dentro del tema que nos corresponde trabajar. En ocasiones, dependiendo de lo que tengamos que manejar busco el vídeo, si lo hacemos en informe de lectura y en esos casos hacemos cuadros comparativos. En lo que casi yo nunca entro es ya en esa parte de tener que evaluarlos con un examen escrito. Me inserto más en la parte de que ellos hagan un informe y a partir de lo que ellos aprendieron, sí, escríbelo ahí, tú.

Que tú piensas, que lo redacten ellos en las redacciones, me interesa más esa parte. No tanto que yo vengo y le pregunto: ¿Qué es el atletismo? ¿Cómo está dividido el atletismo? A partir de las experiencias que tú has tenido ¿Puedes tú precisar algunos elementos?

Entrevistadora: ¿Cómo es su perfil docente?

Entrevistado: (risas). En el sentido de la labor mi personalidad es muy dada al formalismo, me molesta que mis estudiantes lleguen tarde. Eso me pone furioso y se lo echó en cara cada vez que lo hacen y se lo reclamo clase por clase. No me gusta eso. Ya por ejemplo la profesora de práctica docente ya cuando ella me dice a las 8.00 de la mañana ella sabe que yo estoy ahí diez minutos antes. Y cuando ella no me ve dice: ¿Dónde está fulano? Porque ya sabe el tipo de forma. Eso me molesta.

Luego, a partir de ahí le doy un check it out por ejemplo a lo que tenemos que trabajar, con lo que hemos quedado de la clase anterior y todo el mundo investiga, analizamos el tema si tenemos que hacer alguna propuesta la hacemos aquí mismo y ellos exponen en algunos de los casos depende la asignatura. En otros de los casos, por ejemplo, cuando la asignatura es ya de manera práctica en el área deportiva me asignan un aula aquí pero generalmente el primer encuentro es aquí en el aula vemos el aparataje y la estructura que tiene la asignatura y luego en el caso de atletismo I y II todas las clases se visualizan en el complejo deportivo. Allá nos reunimos y el formato que tenemos es que nosotros los mandamos a ellos a investigar.

Suponiendo que estamos trabajando con las vallas, vamos y viabilizamos el concepto de la valla por así decirlo, que perciben los investigadores, la clasificación, la altura de las vallas, las dimensiones de las vallas. Y una vez que analizamos eso entramos en la regla, que dicen entonces la regla de la yas con eso, vemos la regla y una vez visto ese elemento. Entonces mostramos el vídeo, el procedimiento metodológico que utiliza la vallas para desarrollar lo que sería entonces la valla que se hace siempre, todo el procedimiento abarca seis pasos simples y va de lo específico a lo general, lo van fraccionando, tenemos el agarre, luego ejercicio clave, como lanzar de frente, de lado de la posición de fuerza, de espalda y al final terminamos lanzando.

Cerrando el ciclo en el paso seis con todo, concatenada, eso es en la parte práctica. En la parte teórica generalmente: tienen una evaluación teórica por así decirlo mañana, y yo chequeen la regla, en este caso, y le hago una o dos preguntas: Si las hembras corren cuatrocientos metros y los varones también, entonces ¿Dónde está la diferencia? Porque las hembras corren cuatro y los varones también si hay unas diferencias entre ellos. Entonces, todo el mundo precisa su pregunta a nivel de razonamiento o en el caso por ejemplo también de los saltos. En salto largo y salto triple, por ejemplo, que comparten el mismo escenario y el espacio. ¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles? ¿Cuáles ventajas y desventajas tendrían ellos en ese sentido?

Cuando le evalúo la parte práctica, él sabe de antemano que se va a evaluar: carrera aproximación, batida, vuelo o aterrizaje, pero no lo hago solo yo. Mientras el compañero está evaluando se está haciendo la práctica, entonces ellos son mis ojos, y yo le digo a ellos ustedes tienen que decirles a ellos donde ustedes perciben la debilidad que ya yo como docente no puedo decirle nada. Y yo le digo, tiene dos elementos débiles entonces

ellos le dicen ellos ahí te faltó la cerreta muy lenta o la batida, o el pie o el aterrizaje o lo que sea, no flexionaste. Entonces, ellos son mis ojos, ellos comparten con el compañero. Cuando yo veo que el que se está evaluando es reincidente en el mismo proceso, porque yo le doy tres oportunidades para realizar la misma acción y veo que en la segunda no lo hace yo le digo: parateme ahí parateme ahí necesito un tutor aquí, uno de los que sacó ya todos los puntos, porque aun con debilidades ellos sacan el 100% porque yo no estoy buscando atleta, estoy buscando un docente que muestre el proceso.

Entonces, a ellos los pongo como tutor y mientras ellos se van ayudando yo voy evaluando otros, se convierten conmigo en co-evaluadores. Ellos me dicen, profesor a esa evaluación yo le doy un 5/7 y ¿por qué tú le das un 5/7? Profesor en el aterrizaje no flexionó las piernas, correcto. ¿Qué más? La carrera para llegar a la batida dice que es progresiva y él la hizo muy lenta, estoy de acuerdo contigo. Tiene 7/9, 5/7, pero entonces ellos ahí comparten entre ellos y van y le dicen, tienes la carrera débil tienes que acelerar y tienes que flexionar allá. Yo no se lo digo, pero se lo dicen ellos, pero ya nosotros lo compartimos.

Entrevistadora: Significa después de yo escuchar toda esa exposición, es que usted, su nivel de competencia va vinculado mucho a su conocimiento, al enfoque técnico y la didáctica de la enseñanza de su asignatura.

Entrevistado: Creo que sí.

Entrevistadora: Entonces, visto esto, ¿Qué modelo usted utiliza para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Entrevistado: Lo cruzamos, dependiendo de la asignatura, ellos exponen, ellos investigan, ellos comparten, analizamos las investigaciones y yo intervengo también. En este caso, casi siempre yo estoy de frente a ellos y estoy observando lo que ellos plantean y cuestionando lo que ellos dicen y lo cruzamos, pero si fulano dice esta cosa, entonces, ¿En qué tú te apoyas? ¿En qué lo planteas? Y lo cruzamos. Como casi siempre estoy de frente a ellos no es totalmente en mando directo, el docente es quien se para y lo expone todo, ellos comparten.

Entrevistadora: Entonces, ¿Los aprendizajes de los estudiantes, depende mucho de su conocimiento como docente?

Entrevistado: No en la totalidad, porque ellos van y rastrean y traen lo que tienen y entonces lo cruzamos, se da el cruce.

Entrevistadora: **¿Y el enfoque que están utilizando en este momento?**

Entrevistado: El de competencia.

Entrevistadora: **¿Están utilizando por competencia?**

Entrevistado: Por ejemplo, el de la parte práctica ellos tienen un rol importantísimo es que ellos dentro de los syllabus que tenemos, por ejemplo, es mi fuerte atletismo I y II. Ellos tienen el proceso de simulación. ¿Qué hacen ellos? Se van a la guía, lo que propone la guía y entre ellos mismos se constituyen como jueces y atletas a la vez. Y ellos tienen que organizar un evento sea de carrera o sea de salto, ellos lo organizan todo, yo solo soy un observador. Ellos hacen lo que es la cámara de llamada para que tenemos esa parte, determinan el tiempo en el que se debe hacer la cámara de llamada, ellos organizan todo el escenario que tiene que ver con el marcaje del terreno. Ellos ponen sus conos, fijan sus mesas, determinan quién va a ser juez de llamada, juez de cinta, quien determina el ganador, quien hace el llamado, quien toma el tiempo. Y yo voy anotando en una hoja por detrás donde veo las posibles fortalezas y debilidades y una vez que ellos terminan, entonces, el primer grupo fue el segundo grupo hace el mismo proceso va a cámara de llamada, llama, entra a los estudiantes que son atletas le explica todo el aparataje y ese hace lo mismo. Y luego el tercer grupo dependiendo cuantos sean entonces hay tienen un papel protagónico ese punto. Ellos lo realizan ellos todo, tienen esa oportunidad dentro del trabajo.

Entrevistadora: **Una cosa, cambiando ya un poquito de tema, pero en ese orden. Su plan de clases: ¿Cómo usted prepara sus clases antes de venir al encuentro con sus estudiantes?**

Entrevistado: Ok. En la mayoría de los casos, un punto muy bueno y que me va a delatar. Pero, si tú quieres verdad debo darte verdad porque no te voy a decir que yo lo escribo allá. Yo chequeo el syllabus y a partir del elemento que vamos a trabajar, entonces lo que hacemos es el planteamiento con ellos. Por ejemplo, trabajamos, ya salimos de las carreras planas, vamos a entrar con las carreras con obstáculos. Entonces, yo les digo a ellos, en la próxima clase, tienen que investigar lo que dicen los autores respecto a las

vallas. Concepto, definición y todo lo que tiene que ver con la regla. Ellos van a los autores, chequean las reglas y una vez entonces que nos reunimos. ¿Qué hacemos? Agarramos y que dicen los autores, que plantean. A bueno ellos dicen: la carrera con vallas es una carrera de velocidad, pero con una diferencia, tiene dos obstáculos en el camino. ¿Hay entonces carrera de velocidad con obstáculo? Explícame eso.

Y ahí entonces entramos en la conversación: ¿Y qué dicen las reglas? Y ahí analizamos todas las reglas, y una que vez que eso se plantea las reglas entonces pasamos el vídeo y luego vamos y hacemos el procedimiento. Por ejemplo, en el caso ese es así. Cuando es dentro del aula, en este caso se puede hacer el mismo proceso en la mayoría de los casos. Investigan, vamos a ver que investigaron hoy, ¿Quién quiere abrir el escenario hoy? Y uno de los compañeros lo que hace es el planteamiento, y lo analizamos entre todos y enfrentamos los autores ahí mismo. Y, a partir de la concesión entre los autores como no están de acuerdo entonces fije usted el suyo y construya su conocimiento en base a esa línea.

Entrevistadora: Ok. ¿Pero si antes de la intervención usted toma en cuenta las competencias que están planificadas para esa unidad, las estrategias, la evaluación?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Cómo lo hace?

Entrevistado: Sí, en ese caso, vemos que nos plantea el material, ahí, y tratamos de ajustarlo lo más que nos sea posible a lo que plantea, si es una rúbrica propongo o que ya se ha propuesto de antemano para ese elemento pues entonces se aplica la rúbrica si es que amerita eso, sino una lista de cotejo o ellos construyen esa parte que corresponde entonces al proceso de la construcción, y, en ese sentido, pues, si lo que correspondería sería otro tipo de evaluación en forma de lectura, pues ellos la harían en ese caso.

Entrevistadora: Ahora me gustaría que identificara las estrategias que mejor resultado le dan enseñando su asignatura.

Entrevistado: Ah caramba, por Dios, risas.

Te voy a decir, lo que más resultado me da es que ellos ejemplifiquen, que ellos mismos realicen lo que ya han manejado.

Entrevistadora: La ejemplificación.

Entrevistado: Sí, sí. Porque como son asignaturas mayormente teóricas – práctica. La práctica va a jugar ese papel determinante y te digo algo, ahí me llena mucho de satisfacción porque ellos en este caso para la aplicación lo que es la evaluación, ellos participan de la misma y ellos en la mayoría de los casos coinciden con la misma valoración. En este caso, yo aplico y determino dentro de y que ellos toman en cuenta ahí somos casi coincidente en la mayoría de los casos cuando hacemos las evaluaciones. O sea, a veces variamos en un puntito o en un elemento con la misma experiencia. Pero en la mayoría de los casos que ellos vayan y le ejemplifiquen allá en la parte práctica me ha dado mucho resultado.

Entrevistadora: Pero esa idea ejemplificación que quizás puede ser tan abstracta, ¿Cómo usted la evalúa?

Entrevistado: Bueno, quizás podría ir allá y traerte uno de los modelos. Sí que están allí. Tengo, por ejemplo, tengo rúbricas y tengo lista de cotejo, para el caso por ejemplo de los saltos tengo una estructura diseñada donde se valora la carrera de aproximación, la batida, el vuelo y el aterrizaje, que son los elementos que la constituyen. Ahí entonces, ese vale 7.5 y aun siendo deficiente, el estudiante saca una valoración que no hay cero. Porque el estudiante yo no ando buscando en este caso un atleta, un deportista. Si él lo ejecuta aun con las debilidades, lo que el realiza bien tiene su valoración.

Entrevistadora: Muy bien. En todo este proceso, ¿Usted ha encontrado algunos obstáculos o barreras?

Entrevistado: Sí, mira al no estar el recinto al a par con área como pudiera ser en el caso del atletismo que es mi fuerte, nosotros desarrollar lo que es el proceso pedagógico. Los estudiantes tienen que transportarse desde el recinto hasta el complejo deportivo y son más de dos kilómetros que caminando a pie ellos se toman más de diez minutos. Entonces, casi siempre en este caso, tenemos que iniciar diez minutos o minutos por encima. Pero también tengo que cederles a ellos entre diez y quince minutos para que regresen. Inclusive, en las reuniones que se hacen aquí han dicho que nuestros estudiantes llegan hediondos a sudor y lo dicen, que huelen a sudor, cuando entran a lo que es el aula de ellos. Entonces, en muchos de los casos el docente se me pone renuente y hemos tenido que hablar directamente con ellos y decirles: la clase termina a las 10:10 a.m. o a las 10:15

a.m. en el complejo deportivo y ellos tienen que caminar para acá, dos kilómetros a pie y vienen sudados.

Tienen que darles, aunque sea diez o quince minutos para que ellos vayan al baño, se den un toquecito personal y ellos entren a tu aula. Y ese es uno de los problemas. Y ahora en este cuatrimestre una dificultad que encontré fue que, aunque los estudiantes de práctica tienen un día libre para ellos ir hacer su práctica en el centro. Entonces yo como docente tengo clases aquí, ese mismo horario del día entero y ellos en las escuelas, yo tengo que ir a dar vueltas. Entonces, como soy docente ahora me toca todo el proceso a mí, soy docente en el aula, tengo que ir acompañarlos y rotar por las escuelas, dime tú cómo lo hago. Sobre todo, el problema más grande que me he encontrado aquí, aunque ya con algunos docentes que hemos tenido algunos encuentros y ya somos reincidentes en el mismo espacio con los estudiantes, ya ellos han cedido. Pero hay otro que se la ponen difícil, tienen que estar aquí a la hora que dice, si no, no entran a mi hora. Y en algunos casos ellos me han dicho que han tomado medidas represivas con ellos.

Entrevistadora: ¿Y eso es a nivel de instalaciones deportivas y de conflicto con los docentes?

Entrevistado: Sí, el espacio que tenemos está bastante retirado y entonces el docente en la mayoría de los casos no entiende ese elemento.

Entrevistadora: Y con relación a la gestión académica o gestión institucional, ¿Existe alguna barrera?

Entrevistado: No, aquí al menos yo, no he encontrado ninguna barrera. El área administrativa, te puedo decir que está por encima de los niveles, en cuanto a lo que es ese proceso para que el estudiante sale de aquí con la calidad que amerita. Y te puedo decir que, si a nivel de esfuerzo se trata, por ejemplo, a nivel de gestión del subdirector, no puedo decir nada, no me quejo. Y si es del académico, es una persona que está dispuesta a todo el tiempo a sacrificarse más allá de lo que son sus responsabilidades para que se pudiera resolver cualquier impase que se presente. Meto mis manos por él, en ese sentido.

Entrevistadora: Entonces, desde una mirada más interna, más del humano. ¿Cómo son sus emociones cuando se dan estos obstáculos, estas barreras con los

estudiantes? Que los profesores, por ejemplo: discriminan o dicen que huele mal. Que acontece toda esta situación. A nivel emocional: ¿Qué siente el profesor?

Entrevistado: Risas.

Me siento en algunos casos impotente, sí tengo que decirlo, me siento en algunos casos impotente por la poca concepción del compañero, que no entiende la realidad de la situación y a veces quisiera venir a reclamarle con la responsabilidad que me corresponde en el caso de la igualdad. Del trato horizontal que tenemos, de que somos docentes los dos, pero en ese caso no. Vengo y trato de bajarme, porque en ese sentido mi afiliación para más de treinta años como cristiano no me permitiría ofenderlo, si no, que voy un poco calmado y le digo que compartimos el mismo grupo de estudiantes. Y entonces le hago entender qué necesitan ellos, que él sea un poquito y después él entiende en ese caso. En la mayoría de las situaciones que se me han presentado, ha pasado así, el docente ha entendido y me le han cedido los diez minutos. Yo le doy diez allá y él le da diez aquí, son veinte. Entonces, llegan al baño, cámbiese, coja la misma ropa interior, humedézcala, pásensela por arriba, echen en la mochila una toallita, pásensela y échala en una funda. Esas recomendaciones se las hemos dado.

Entrevistadora: Ya para finalizar, me gustaría saber: ¿Cuál es su percepción sobre su rol? ¿Cómo usted percibe ese maestro del cual usted me ha estado hablando?

Entrevistado: Risas, en algunos casos lo he considerado un poco inconsciente.

Entrevistadora: ¿Sí?

Entrevistado: Sí, y en el otro sentido porque lo voy a colocar en los dos lados de la balanza, muy atinado en su aspecto de responsabilidad, porque cuando le plantea al estudiante que debe estar en el aula a la hora adecuada porque él quiere agotar todo su proceso y eso me permite ver el grado de responsabilidad que tiene como docente. Pero desde el otro punto, entonces, al no ser del área y no manejar el escenario del área, y a veces no entender que el espacio está bastante distante, más de 2km. Entonces, ya tu sabe cómo lo veo desde ese punto de vista.

Entrevistadora: ¿Cuáles son sus actitudes con relación a su rol?

Entrevistado: Ay Dios. Lo primero que te dije ahorita, en este sentido de la actitud soy muy (minuto 15), pero dentro de la clase muy tigre. En el sentido, de que no me gusta que se queden callados. Me gusta el enfrentamiento y que ellos hablen, que digan, que ellos digan, que ellos expongan y que se enfrenten uno a otros y que hagan su planteamiento y que fijen su postura dentro de. Y que cuando se arman esas algarabías, el docente de al lado, el vecino, vienen a decirme a mí: Profesor dígame que hablen bajito. Y yo les digo miren a ver si fulana está en uno de los cursos de la derecha o de la izquierda, mira a ver si está ahí. Porque las clases se dan muy alborotadoras y a veces hablan todos juntos, y ese tipo de clases es la que me gustan.

Sí, sí. La que te hace poner los pelos de punta, donde todo el mundo habla, y todo el mundo quiere decir, plantear ideas y aguantense, aguantense vamos a ver. Haz tú planteamiento ahora. ¿A tú estás de acuerdo con él? ¿No? Ajá, aquí si viene ahora. Tenemos dos puntos encontrados. ¿Y por qué tú no estás de acuerdo? Porque lo ella dice no se ajusta a lo que plantea la teoría. ¿y qué es lo que dice la teoría? ¿y qué es lo que dice ella? Entonces me gustan esas clases.

Entrevistado: ¿Te digo un escenario que se me presentó praxiología? Estamos hablando de la toma de decisiones en un momento determinado porque incide el público, el tipo de atleta que está en el escenario y se pone un ejemplo de que hay los últimos diez segundos. Están jugando dos equipos buenos, pero dentro de los equipos hay un participante que tiene el balón, no es muy buen tirador de tres, es un tirador bueno debajo del aro y él está nervioso porque quedan diez segundos. Si esa bola se encesta el equipo gana si no pierde. ¿Qué debe hacer ahora, aquí, el jugador? ¿Tira de tres sabiendo que él no es buen tirador de tres o pasa la bola al que está debajo del canasto, reconociendo que el equipo está atento a que él va a pasar el balón?

Mi hermana mire, lo único que nos faltó fue darnos golpes ese día.

Entrevistadora: Risas.

Entrevistado: Ay, qué postura fijaron esos estudiantes ese día.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado: Y no se acabó ese día, la clase tuvo que postergarse para el encuentro siguiente para continuar entonces para determinar qué era lo que pasaba y dónde era y

cuál era la relación y que era lo que había que hacer porque un grupo estaba: No él tiene que pasar la bola porque el jugador bueno está debajo del aro. Y luego, el otro decía: no, si pasa el balón lo van arropar porque ya en la jugada se ha visto que ha a es jugador bueno lo tienen ubicado a un 2x1. Son diez segundos y él tiene que lanzar. Ese tipo de escenarios es que me gusta en mis clases, ahí es que me encaja.

Entrevistadora: Muy bien. Una pregunta: Y los estudiantes, ¿qué dicen del profesor, ¿qué perciben? Cuéntenos de ello.

Entrevistado: Risas, yo creo que tú eres testigo de eso. Comentan mucho que hay un poco de dominio, para no ser exagerado en la parte en que nos desenvolvemos, porque ahí casi siempre me toca trabajar con ellos. Tengo una debilidad que como ya tengo treinta años en el evangelio y desde que caí a la iglesia he estado como maestro de escuela bíblica y asistente de pastoral. Yo soy pastor, cuando presenté una enseñanza no me gusta dejar cabos sueltos, trato siempre en ese sentido de llevar al estudiante de llevar al estudiante hasta el último aterrizaje que tiene que ver con el elemento que corresponde. Entonces, eso a ellos lo llena de satisfacción y me han reclamado en algunas de las evaluaciones que yo les doy poca oportunidad para investigar, es el reclamo que he encontrado hasta ahora. Y si ellos lo dicen, tendrían razón.

Entonces ¿Qué he hecho? He ido modificando un poquito esa parte, que es donde ellos dicen que tengo el poco de debilidad para ir entonces incursionando un poquito más en esa oportunidad que ellos arañen más. Yo le digo arañar, van a ir arañar ahora, es el término que utilizo. Tienen que ir arañar a ver que vamos hacer con ese tema. Vamos arañar, todo lo que ustedes tengan, tráiganlo. No importa donde venga, consúltelo con los profesores, hagan una consulta, una encuesta, vayan a donde quien sea. Investíguenlo y tráiganlo, vamos analizarlo aquí entre todos. Yo le digo, arañenlo. Eso me lo han reclamado porque hasta ahora ha sido el único elemento que ellos me han reclamado dentro de.

Entrevistadora: En base a ese conocimiento y todo eso que usted dice sobre la percepción de los estudiantes, la creencia sobre su rol.

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: Entonces, ¿Entiende que usted tiene dominio de la asignatura que enseña?

Entrevistado: Creo que hasta ahora ese punto es positivo.

Entrevistadora: ¿Sí?

Entrevistado: Sí, creo que sí.

Entrevistadora: ¿Y usted que dice de eso que ellos dicen?

Entrevistado: Es un poquito de preocupación, es prepararse para. Sí, si me toca el contenido, ¿Qué hago es lo que hago? Voy y lo investigo si es que tengo alguna debilidad en él y le he dicho por ejemplo a la profesora Romelia, le he dicho ahora yo soy el alumno. Yo voy aprender de ti. Cada vez que yo tenga duda en algo yo voy a buscarte. Lo he hecho con (nombre de la muestra), lo he hecho con (nombre de la maestra) y con cualquiera de los otros docentes que son del área que hemos tenido que trabajar en eso. Inclusive, le hice una propuesta a mis otros compañeros.

Por ejemplo, a (nombre de estudiante) que somos los que más asociados estamos aquí porque a mí me ha tocado ahora abrir el escenario con la independización del área para lo que son los proyectos. Yo le dije, vamos a crear una estructura, como a mí me ha tocado abrir, y les dije a los dos: Denme los posibles temas que ustedes tienen y nos juntamos entre los tres y visualizamos los posibles temas y eso lo dejamos establecidos. Y cuando les toque a ellos nosotros tenemos que validar entres todos en una reunión los posibles temas, cosa que cuando se van a evaluar, o le toque a uno de ellos, ellos hayan visto el título, el tema, la descripción del problema, los objetivos y la justificación.

Entrevistadora: Muy bien. Y ya con todo lo que usted me ha dicho agotamos el proceso de la entrevista. Sin embargo, ¿hay algo más que usted quisiera contarme de todo eso que hace el profesor en cuanto a su rol y a su desempeño?

Entrevistado: Ríe.

Entrevistado: Deja ver si me llega, si me llega algo, porque a veces una pregunta así abierta amerita un pequeño detalle. Claro que sí, que tengo que decirte algo interesante, muy interesante. Lo que es el punto donde ellos se sienten más a gusto conmigo y es que

a mí no me gusta que mis estudiantes saquen mala nota. Oye, y hago hasta lo imposible porque mi estudiante no saque baja calificación. Te voy a decir un dato, no sé si esto me condena, me engrandece o qué, si la institución lo toma en cuenta cargaría con las consecuencias. Pero he llegado al extremo hasta de prestarle puntos a estudiante para que saque A, y luego cobrárselo en la asignatura siguiente, para que entienda, y no solo eso, le he permitido a mis estudiantes que el que tiene por encima de A le ceda un solo a uno de sus compañeros que él quiera, lo que tiene por encima para que lo lleve a la A. Si eso me condena, oye, que me condenen. Pero es que a mí no me gusta que mis estudiantes saquen malas calificaciones.

Por eso, por ejemplo, en el caso de la parte práctica, le doy tres oportunidades y sus compañeros están ahí con los ojos. Inclusive, llega un momento en el que ellos se me descuidan por la razón que sea la nota está muy bajita, le pongo un tutor y no solo eso, me voy más allá, digo no hay ningún problema, te queda en esta semana. Te evaluó la semana que viene y practícalo durante el transcurso de la semana y te evaluó la semana siguiente porque es que no me gusta que saquen baja calificaciones.

Entrevistadora: Profesor, de verdad que muchísimas gracias, hemos terminado la entrevista y ha sido un privilegio escucharlo.

Entrevistado: No, me alegra haber podido compartir.

CAMPUS N° 2

Entrevista Profesor 4

Entrevistadora: Saludos

Entrevistado: Hola

Entrevistado: Profesor 4

Entrevistadora: Muy bien. ¿Edad?

Entrevistado: 40

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistado: Soltero, soltero.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: Tengo ya unos doce años en servicio.

Entrevistadora: Aquí, ¿a nivel superior?

Entrevistado: A nivel superior cinco años.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistado: Educación física.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistado: Maestría.

Entrevistadora: ¿Es docente a tiempo completo o tiempo parcial?

Entrevistado: Tiempo parcial.

Entrevistadora: ¿Ciudad y municipio de origen?

Entrevistado: San Juan. Ciudad San Juan, municipio San Juan de la Maguana.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistado: Gimnasia y educación motriz.

Entrevistadora: Muy bien. Para iniciar nos gustaría que conversamos sobre su trayectoria como docente. Cuéntenos un poco desde sus inicios.

Entrevistado: Bueno, mi trayectoria como docente inicia en el año 2005 cuando comienzo a dar clases en un centro privado, en un colegio. Ahí me contratan como profesor de educación física, todavía yo no había terminado mi carrera, estaba casi de término. Luego, en el 2007 ingreso al sistema público a través de un concurso que realizó el Ministerio de Educación, luego, más adelante para el año 2011 ingreso ya como profesor contratado a nivel superior.

Entrevistadora: ¿Y qué nos puede decir sobre la forma de organizar sus clases?

Entrevistado: Bueno, las clases por lo general están organizadas a través de unos programas. Los programas de cada asignatura, cada programa de asignatura tiene distribuida más o menos las tareas que los estudiantes van a realizar y la forma en que se llevará a cabo y el proceso de evaluación a través de los syllabus. Pues cada semana, el syllabus nos va trazando las pautas de cómo llevar a cabo ese proceso y hay elementos a veces que somos nosotros o soy yo como docente qué tengo que tomarlo en consideración, ya que a veces el syllabus no lo tiene.

Entrevistadora: Y de su perfil referido a su forma de enseñar: ¿Cómo usted lo definiría?

Entrevistado: Bueno a nivel de perfil yo definiría que es un tipo de educación que ¿Cuándo se habla de perfil docente de que más o menos estamos hablando?

Entrevistadora: ¿Cómo usted se considera un docente experto con un amplio conocimiento del contenido, de lo disciplinar, de lo didáctico, del área especializada que usted imparte? Sus competencias.

Entrevistado: Bueno sí, de las áreas que yo imparto yo me considero tener un buen perfil porque he tenido una buena formación en cuanto a la gimnasia. De hecho, yo practiqué gimnasia desde que era un niño y he realizado cursos a nivel internacional con la

Federación Internacional de Gimnasia. Y he participado también en muchísimos eventos tratando este tipo de asuntos de la gimnasia y también con la educación motriz que tuve la oportunidad de hacer curso de psicomotricidad en Brasil por la Federación Internacional de Educación Física. Entonces, en ese caso, yo me considero que tengo una buena formación en cuanto a las asignaturas que imparto.

Entrevistadora: Muy bien. Mientras conversamos le vamos a pedir que nos describa su particular forma de enseñar y el enfoque que utiliza.

Entrevistado: Bien. Desde hace alrededor ya de 3 o 4 años al enterarnos de que se iba a estar trabajando por el enfoque por competencias, decidimos inmediatamente asumir ese tipo de formación. Por entender que un tipo de formación el estudiante puede autogestionar el aprendizaje y que el profesor pues sirve de guía en dicho proceso. Y he tenido unos mejores resultados haciéndolo así. Cuando hablamos de que lo hacemos por competencia es porque la evaluación que utilizamos y la parte donde los alumnos participan en las actividades y en los contenidos, en el desarrollo de los contenidos, tanto teóricos como prácticos, por lo general, ya ellos tienen de antemano que es lo que se les va a evaluar.

Por ejemplo, ¿Cuáles son los elementos que necesitan para tener dominio de la unidad? Es decir, que se compartan las informaciones con ellos previo a la ejecución y lo otro que hacemos es que admitimos el ensayo error. Si le ponemos la asignación a los alumnos y luego resulta que cometieron muchos errores, pues, lo que hacemos es tratar de aclarar, de corregir a tiempo y luego se le brinda la oportunidad de que lo vuelvan a presentar con las enmiendas sugeridas. Por esa razón pienso que es un tipo de enseñanza bajo el enfoque constructivista, que también se avoca a lo que es el desarrollo por competencias.

Entrevistadora: Tu formación profesional o sea el conocimiento especializado del contenido. ¿Tú entiendes que aporta a la formación de los estudiantes?

Entrevistado: Sí, aporta en gran medida porque yo imparto docencia a los alumnos que estudian la licenciatura en educación física. Pues esas asignaturas, esos contenidos son neurálgicos para un profesor de educación física. Primero la gimnasia porque la gimnasia es la base de la educación física, todas las actividades físicas que se realizan, sea: deporte, juego, danza... Tiene su base en la gimnasia y la parte ya de educación motriz que es también una base fundamental, es uno de los medios por excelencia de la educación física,

que se trata de la iniciación del niño en cuanto a las actividades físicas. Ahí hay que hablar del desarrollo psicomotor, del desarrollo psicosocial y del desarrollo socioafectivo y del desarrollo emocional del niño que se trabaja en los primeros años de escolaridad. Por ejemplo, el primer ciclo, que es el nivel primario y en el nivel inicial también.

Entrevistadora: Bien. Entonces, en este momento me gustaría profundizar sobre la preparación con relación a la preparación concreta de tus clases. O sea, ¿Cuáles son los elementos principales que concretan tus clases?

Entrevistado: Bueno, los elementos que conforman la clase. Primero, es la planificación, los estudiantes tienen de antemano el syllabus, tienen también el programa de la asignatura. Sin embargo, hay elementos, actividades, que se preparan atendiendo principalmente a una necesidad de aprendizaje que se haya identificado en ellos. Y que quizás no estaba en el syllabus o en el programa de la asignatura. Por ejemplo, tenemos planificada la clase de gimnasia, la parte por ejemplo que tiene que ver con la explicación y demostración de ejercicios gimnásticos. Pero, resulta que se le pide planificar una actividad para que luego la demuestren. El asunto de la planificación, que no era parte quizás del syllabus, se detecta que los estudiantes tienen alguna dificultad ahí en la parte de la planificación, porque cuando traen planificada su actividad para la ejecución se ve que hay deficiencia en la planificación.

Que no era lo que estaba pautado previamente, pues lo que hacemos es que tratamos de reforzar la parte de la planificación antes de llegar a la siguiente fase que es de explicación y demostración. Porque qué va a explicar y demostrar si no ha tenido una secuencia lógica en la planificación de su actividad. Entonces, lo que hacemos es, como le decía anteriormente: ensayo error. Ensayo, error. Vamos ensayando, vamos tratando de aprender los contenidos de una manera teórico – práctico, siempre con una fundamentación teórica como dice una máxima en investigación “Subido en hombros de gigantes”: “En educación física todo debe tener o tiene una explicación lógica y científica”. ¿Por qué le vamos a enseñar eso a los alumnos, en qué lo beneficia, en qué eso los ayuda? A ustedes como docentes eso ¿qué implicación tiene? Siempre buscando la razón por la que vamos a ver o vamos a desarrollar o vamos aprender algún contenido y la implicación que eso tiene para su formación como docente y además para la enseñanza también para los alumnos. Tratando de aterrizar lo que aprendemos acá siempre a un contexto real de la educación dominicana.

Entrevistadora: Ahora querría que identificarás las estrategias que te han dado mejor resultado enseñando tu asignatura.

Entrevistado: Bueno la principal estrategia que me ha dado mucho, pero mucho pero mucho resultado es la autorregulación. Diría que se utiliza la autorregulación como estrategia, cuando hablo de autorregulación es que las clases magistrales he entendido a través de los años que no son tan efectivas como cuando el alumno es el que autogestiona los aprendizajes, eso, por un lado. Otra estrategia muy puntual es la de identificar previamente de dónde sale todo lo que voy a aprender, es decir, tener una base de sustento de cómo, que voy aprender, por qué lo voy aprender y que beneficio y que implicación tiene eso. Cuando los alumnos tienen entendido esa parte pues el aprendizaje se duplica.

Entrevistadora: Y esta autorregulación y esta autogestión, ¿En cuáles actividades las integras?

Entrevistado: Bueno, en la gimnasia, por lo general, se le trazan ciertas pautas para que ellos indaguen cómo organizar por ejemplo un evento de gimnasia. Ellos en equipo, individual o en pareja deben buscar la forma de cómo organizar ese evento. Claro está se les va revisando el trabajo que van haciendo, es como que ellos se lo tracen como meta. La meta que se trazan como equipo es por un lado organizar un evento de gimnasia, se le da un tiempo prudente para eso y nos vamos reuniendo para ver cómo han ido avanzando y cuáles cuestiones le hacen falta; reforzamos solamente en la parte donde vemos ciertas debilidades, ciertas deficiencias, donde vemos que ellos están teniendo dificultad. Pero la idea es que cuando finalicen el trabajo ellos sepan y entiendan que fueron ellos quienes autogestionaron todo eso.

Entrevistadora: Y a nivel de reflexión de todo ese proceso, qué actividades se le asignan donde se evidencie toda la sistematización del trabajo.

Entrevistado: Bueno, por ejemplo, se trabaja mucho lo que son los estudios de caso. Al trabajar los estudios de caso se busca que ellos puedan identificar situaciones reales de una labor docente o de aspecto fundamentales de la psicomotricidad del niño o de aspecto fundamentales de la clase de gimnasia para que puedan tener una idea clara de cómo es que esos aprendizajes van a ser evidenciados en un contexto real.

Entrevistadora: Y este trabajo: ¿Cómo se hace? ¿De manera individual, grupal?

Entrevistado: Se hace de diferente forma. Hay trabajos que son en parejas, individual, grupal, dependiendo del objetivo que se persigue.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado: La otra estrategia que se usa fundamentalmente es la lúdica, sabes bien que en la clase de educación física la estrategia por excelencia deben ser las actividades lúdicas, es decir el juego, pues la mayoría de veces lo que se le pide es organizar, realizar o inventar un juego para mejorar tal o cual capacidad o habilidad; que lo hagan de manera lúdica o de manera divertida sin descuidar el fundamento que se está trabajando.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, puede describir la forma en que evalúa esas estrategias. ¿Cómo la evalúa, ese proceso de juego, que así, se puede decir desde otro punto de vista informal? ¿Cómo lo evalúas entonces?

Entrevistado: Siempre, los criterios de evaluación antes o el mismo día de la asignación de la tarea deben estar bastantes claros. Para eso siempre se elaboran rúbricas que contengan los elementos fundamentales que se van a evaluar en esa tarea. Su juego, por ejemplo, cuando ellos planifican o buscan para desarrollar una habilidad o capacidad física. Por lo general, se elabora una rúbrica donde se mide la diversión, que el juego sea divertido, la organización, como ellos van o logran organizar los estudiantes, el fundamento, que es el tema que le toque sea una capacidad física o una habilidad. Por lo general, desarrollo de valores y actitudes, ese juego, algún valor o alguna actitud en los alumnos. Y también se valora mucho lo que es el dominio que ellos tienen al momento de la ejecución. Son rúbricas con elementos más o menos como esos. Son muchos más porque va a depender del objetivo que se persigue.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Porque a veces se persigue un objetivo teórico y a veces se persigue un objetivo práctico. Cuando es práctico se pone mucho énfasis en su capacidad de explicación y demostración. Lo que explica sea lo que demuestra y viceversa.

Entrevistadora: Entiendo. Me gustaría profundizar sobre las barreras, ¿A qué barrera te enfrentas a qué obstáculos con relación a tu clase, a tu rol?

Entrevistado: Bueno, una de las barreras a la que uno se enfrenta cuando trata de desarrollar la clase de esa manera es que muchos de los estudiantes no tienen una formación previa para ir trabajando así. Al parecer, están mucho más acostumbrados a realizar actividades de otra índole y cuando se ven con una tarea que para resolverla tienen que dar más de tres o cuatro pasos, a ellos les resulta un poco tedioso. Y la principal barrera es que en la mayoría de los casos hay que volver a repetir la actividad.

Entrevistadora: O sea la principal barrera que enfrentas como formador de profesores de educación física son los mismos estudiantes, en ese aspecto.

Entrevistado: No, no los mismos estudiantes. Sino más bien que al parecer es un proceso que necesita más acoplamiento. Ellos no están acostumbrados, al parecer, a ese tipo de tareas.

Entrevistadora: ¿A las de gimnasia?

Entrevistado: No, tarea como que lleven diferentes pasos para poder resolverlas. O sea que no es un cuestionario, no es un resumen, no es un examen, sino más bien que es una tarea que lleva planificación, que lleva un momento de explicación y que lleva otro momento de demostración práctica. Entonces, por lo general, cuando se le pide que presente la tarea, a pesar de que se le va dando seguimiento hay que volver a repetirlo otra vez con enmiendas, no lo logran del todo en una primera oportunidad. La mayoría de los estudiantes.

Entrevistadora: Y con relación a la gestión académica y la gestión institucional. ¿Esto supone algún obstáculo?

Entrevistado: Sí, hay una gran barrera en ese sentido. La primera, es que nuestro recinto no tiene la infraestructura adecuada para el desarrollo de la gimnasia por ejemplo o para el desarrollo de la psicomotricidad. O sea, no tenemos ni un salón de psicomotricidad, pero tampoco tenemos un espacio donde se pueda llevar a cabo la mayoría de las actividades. Esa es una de las barreras que tenemos que estar en la mayoría de los casos trasladarnos a otros lugares fuera de acá del recinto para llevar a cabo algunas actividades que aquí no se pueden.

Entrevistadora: ¿Y cómo se traslada?

Entrevistado: Cada uno se traslada como pueda, porque no es muy lejos tampoco.

Entrevistadora: ¿Y qué dicen del área administrativa, qué respuesta tienen ante esta situación de trasladar a los estudiantes? ¿Llegan a tiempo para las demás clases de nuevo o simple y llanamente se resuelve?

Entrevistado: En general, lo que se resuelve es terminar la docencia unos 15 o 10 minutos antes, de modo que ellos se puedan trasladar a su siguiente clase y no tengan ese tipo de percances. Pero, el lugar de la práctica donde la mayoría de veces nos trasladamos que está más o menos a 7 u 8 minutos de acá, del campus. Y eso es si se va en algún motor porque si es a pie está a unos 15 minutos de aquí.

Entrevistadora: Y desde una mirada más interna, ante esas situaciones, de que no hay instalaciones, de que no existen todos los recursos ideales para impartir su docencia, emocionalmente: ¿Cómo tú respondes a eso?

Entrevistado: Emocionalmente.

Entrevistadora: Emocionalmente: ¿Cómo tú respondes a eso? ¿Cómo se siente el maestro en su rol con esa situación?

Entrevistado: No, usted sabe que la costumbre hace ley. El maestro de educación física siempre ha tenido esas limitaciones desde los centros educativos públicos y privados hasta acá a nivel superior son problemáticas que siempre han existido. Son problemáticas de infraestructura, de recursos y de materiales didácticos porque las áreas deportivas son muy amplias. En educación física se trabajan alrededor de veinte deportes, tener infraestructura para veinte deportes es un poco difícil y tener materiales y recursos también.

Pero, se hace lo que se puede, uno también se la ingenia para crear algunos materiales del medio, recursos elaborados con materiales del entorno del medio como: pelota de papel periódico, con globo, que se yo, algún bate de madera. Los recursos que se necesiten. En gimnasia tenemos una fortaleza y es que tenemos las colchonetas. Tenemos una colchoneta, pero no tenemos el espacio donde, hay que estar armando y desarmando, cada vez que se va a usar; la cargamos del lugar donde están guardadas para el lugar donde la vamos a usar. La armamos todo ahí y luego que se termina la clase hay que volver a desarmarlo y volver a guardarlo y, eso sí que es tedioso.

Entrevistadora: ¿Y esto supone algún interés, frustración con relación a tu que hacer?

Entrevistado: No, no necesariamente. Porque es como le decía, la costumbre. (ríe)

Entrevistadora: Ok, ya para finalizar, me gustaría saber: ¿Cómo se percibe el maestro en su rol como maestro formador del área de educación física?

Entrevistado: Bueno, yo me percibo hasta ahora como un profesor empeñado en que sus alumnos aprendan. Buscando siempre la manera de que se lleven los conocimientos que la institución y el país requiere y necesita.

Entrevistadora: ¿Te consideras un guía?

Entrevistado: ¿Un guía? Sí, me considero guía.

Entrevistadora: Siempre los estudiantes opinan y queremos o no uno siempre escucha. ¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre su rol como docente?

Entrevistado: Bueno hasta ahora yo pienso que tienen una percepción favorable, hasta ahora. Si siempre hay algunas quejas, pero las quejas para mí son positivas porque ellos dicen que les exijo mucho, que les pongo tareas un poco difíciles y cuestiones como esas. Entonces, son algunos que dicen eso, los otros opinan cosas muy positivas y eso me hace sentir a mi bien.

Entrevistadora: Después de este recorrido desde sus inicios hasta llegar aquí y todas las situaciones que vive como maestro y desempeño de ese rol con tantas responsabilidades, ¿Hay algo más que entienda que quiera decir?

Entrevistado: No, todo está ahí, todo está completo.

Entrevistadora: Pues muchísimas gracias.

CAMPUS N°. 3

Entrevista Profesor 5

Entrevistadora: Muy bien, ¿Edad?

Entrevistado: 34 años.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 15 años.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistado: ¿Base? Educación física.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistado: Máster de investigación, actividad física, deporte y salud....

Entrevistadora: ¿Máster en?

Entrevistado: Investigación, actividad física, deporte y salud.

Entrevistadora: ¿Con qué universidad?

Entrevistado: Con la Universidad de la Coruña. Pendiente de graduación.

Entrevistadora: ¿Usted es a tiempo completo o parcial?

Entrevistado: Tiempo completo.

Entrevistadora: ¿Ciudad y municipio de origen?

Entrevistado: Santiago.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistado: Práctica Docente IV.

Entrevistadora: Para iniciar me gustaría que conversemos de tu trayectoria docente y de tu experiencia en la enseñanza. ¿Cómo empezaste?

Entrevistado: Bueno, yo empecé apenas un jovencito con 19 años en la Escuela Blanca Mascaró. En ese entonces era escuela básica, inicial, básica y primaria. Entonces, inicial, básica; primer ciclo, segundo ciclo. Luego de ahí, como era de costumbre antes promovían a uno al nivel medio, entonces, ahí fui promovido a lo que hoy es conocido como el politécnico Mercedes Peña, que antes era llamado Liceo Mercedes Peña. Trabajaba en la tanda matutina y en la tanda vespertina. Un primo mío trabaja en la tanda matutina, luego, entonces, trabajaba en las demás tandas.

Después de ese proceso en el 2011 de manera como docente entro a esta institución. Porque yo trabajaba en los laboratorios de manera nocturna desde 2005, acá. Laboro un año como docente, luego de eso di una evaluación que pasé a ser parte de lo que era la coordinación y parte de la docencia. Desde mi inicio he trabajado en el área de práctica además del área especializada conjuntamente con la maestra (nombre de la maestra), quien es la encargada. Es lo que puedo más o menos recordar hasta ahora.

Entrevistadora: Y desde que tu iniciaste, ¿Cómo tú organizas tus clases? ¿Qué es lo que has aprendido más con relación a este quehacer formando a otros?

Entrevistado: Lo primero que he aprendido es que no hay nada con exactitud establecido. O sea que las cosas cambian y que uno está presto a los cambios para poder ir adaptándonos a los nuevos jóvenes que estamos recibiendo y a lo que demanda la sociedad actual y el sistema educativo. O sea, a desaprender para aprender. De cada uno de cada uno maestros que he tenido, la misma maestra Oritiana Serrata, otros maestros he aprendido más lo que uno ha ido investigando por postgrado y licenciatura que uno ha hecho, aparte de la base, ahí está la formación. Además, vengo de una familia de 9 maestros, los hermanos de mi madre y mi padre tiene 8 hermanos y eran 8 maestros también. O sea, es algo prácticamente natural.

Entrevistadora: Y tu perfil y tu desempeño, tu estilo y forma de enseñar. ¿Cómo es?

Entrevistado: Yo creo que dentro del marco del respeto. Tú sabes una persona estricta, pero un estricto moderado. O sea, se toman todos los pormenores, la realización de la

clase, se pone todo claro al inicio, se respetan los momentos, se respetan los estudiantes, se respetan las críticas constructivas de los estudiantes y se mantiene un estado de ánimo de colaboración y de aprendizaje en el aula. O sea, hay una comunicación fluida lo que permite que haya un mejor aprendizaje y haya confianza para hacer las preguntas cuando el maestro no se da a entender. En este caso, sería yo. Y, además, también, somos humildes a la hora de reconocer cuando no sabemos algo y tenemos que investigarlo para poder crear ese vínculo con los estudiantes y entender que podemos mejorar cada día más.

Entrevistadora: Entonces, ¿Cómo te consideras? ¿Un buen profesor? ¿Un profesor experto? ¿Educador? ¿Orientador?

Entrevistado: Bueno...

Entrevistadora: ¿Cómo lo definirías?

Entrevistado: Por ende, como educador uno es orientador, uno juega diferentes roles de acuerdo al momento y al grupo al que uno se encuentre. Me encuentro a plenitud con lo que se establece; soy puntual, calificado, coherente, disciplinado, respetuoso... O sea, creo que dentro del marco yo me siento como un educador, un maestro a plenitud.

Entrevistadora: Entonces, tú sabes que dentro de las dimensiones del maestro vemos a grandes rasgos en tres dimensiones que es el conocimiento del contenido, la didáctica del contenido y lo técnico o sea lo especializado de tu formación. Entonces, con relación a eso, ¿Cómo son tus competencias profesionales?

Entrevistado: ¿Cómo docente del área? Bueno, he hecho varios estudios ya, tengo tres maestrías especializadas y tengo una maestría que va enmarcada en lo que es la investigación además de diferentes diplomados que hemos hecho e investigaciones que hemos publicado. Una de las razones por la cual me llamaron para dar prácticas. En un primer momento no quería integrarme porque a la docencia de la práctica porque sé lo que implica. Implica un tiempo más allá del que tu estas en el centro, implica de noche darle seguimiento, implica no poder apagar mi teléfono a un estudiante que te llame en un momento determinado.

Perdón que estoy un poco agripado...

Entrevistadora: Tranquilo.

Entrevistado: En un momento determinado y que tú tengas que darle una respuesta. Porque esa respuesta puede ser lo que le dé la fluidez para ellos poder seguir trabajando en su proyecto. No importa que sea domingo, no importa que sea sábado, no importa que sea.

Yo siempre le hago la salvedad que, si no es una emergencia, que no me llamen. Pero, que si tienen alguna dificultad que me escriban un mensaje, inmediatamente yo lo vea, yo le respondo. Una de las cosas que me han dado mucho beneficio a mí de las redes sociales, o sea, ellos no tienen temor a preguntarme y quizás eso ayuda a que haya menos confusión. Porque muchas veces uno cree que explico de la manera más clara posible pero no se dio a entender y siempre le echamos la culpa al estudiante, que el estudiante no nos entendió. Y puede ser que yo como maestro, quizás, la forma o el medio que yo utilice tal vez no fue el más adecuado para esa generación de estudiantes que tengo ahora en frente. O sea, cada generación es diferente.

Entrevistadora: Ok. En relación a los momentos, en ¿Cómo tú aboras las clases?, en la manera en que enseñas. O sea, en relación al plan de clase, en sentido general: ¿Cuál es el modelo que usas?, y ¿Cuáles son los elementos que tiene su plan?

Entrevistado: Bueno, el modelo que utilizamos es, siempre, va a variar un poquito de acuerdo a las exigencias que tenga la institución, porque es para la institución que trabajamos, lo adaptamos a ella. Paralela a ella en ocasiones también trabajamos las que se trabajan en el Ministerio de Educación que muchas veces tienen diferencias y no debería de ser. Pero, nuestros estudiantes están preparados para una empresa que sería el sistema educativo que tenemos que darle esa capacitación, lo compone todos los elementos que establece el Ministerio, que establece la universidad lo abordamos cada uno. Explicamos que no hay un plan perfecto ni acabado que tampoco hay ninguno malo, sino que de acuerdo a la situación debemos adaptarnos.

Entrevistadora: ¿Bajo qué enfoque?

Entrevistado: Bajo el enfoque por competencia.

Entrevistado: También, tenemos la facilidad de que muchos de nuestros egresados son técnicos distritales, técnicos nacionales y siempre se nos brindan. Y en un momento determinado tratamos de sacar un espacio y viene y nos dan nuestros talleres de

capacitación a nuestro centro y lo mismo cuando hay un concurso. También, vienen de manera voluntaria, sin exigir ningún pago y colaboran con nosotros y siempre están dispuestos.

Entrevistadora: ¿Y cuáles son esos elementos que podemos mencionar así rápidamente de la planificación que tiene el plan que usted trabaja en el aula?

Entrevistado: Bueno, ahora tiene el indicador de logro, los contenidos, actividades, los ejes temáticos, los aprendizajes esperados y también tiene los tres momentos: la parte inicial, conceptual o como le quieran llamar tiene diferentes momentos (algunos autores lo llaman la parte principal, la parte final o de conclusión). En cada uno de ellos se abordan los elementos de acuerdo a la temática que se esté trabajando, de la competencia que se quiera desarrollar o el aprendizaje esperado que queremos comprobar a través del indicador de logro.

Entrevistadora: Y para eso entonces ¿Cuáles estrategias ustedes están privilegiando? Bajo ese enfoque. ¿Cuáles estrategias ustedes utilizan? O sea, tienen estrategias de enseñanza, pero, ¿Cómo evalúan esas estrategias?

Entrevistado: Ellos hacen trabajo en equipo, ellos hacen presentación de clase (de las clases que les vamos enseñando), nos dirigimos a los centros educativos (hacemos observaciones de las prácticas que ellos hacen en los centros educativos). Luego, hacemos tipo tertulia en el aula donde compartimos las experiencias, debatimos, vemos algunos autores de los que todavía tenemos dudas, aclaramos algunos conceptos que quedan confusos y luego de eso complementamos y volvemos si es de lugar retomar las clases. Y si está bien, bueno pues felicitarle y ponerle como ejemplo los demás grupos para que puedan seguir ese ejemplo.

Entrevistadora: Ok. Entonces, por ejemplo, ¿Cuáles de esas estrategias te han dado mejor resultado de las que mencionaste? ¿Cuál es la que mejor ha funcionado para que los estudiantes aprendan?

Entrevistado: La resolución de problemas es una de ellas.

¿Por qué la resolución de problemas? Porque es la primera en que ellos se enfrentan de manera natural y puede uno percibir que tanto ellos conocen o desconocen de la situación. Luego de eso, entonces, pasamos a lo que es, lo vamos guiando, orientando en el aula y

llegamos a la comprensión del conocimiento y complementamos esa parte que ellos han descubierto en un primer momento. Luego, hacemos otra intervención donde los vamos instruyendo, lo vamos guiando.

Entrevistadora: Ok. Entonces, al momento de evaluarlo. ¿Cuáles estrategias para evaluar estos puntos; ¿la resolución de problemas, la micro clase, las tertulias, los debates? ¿Cómo tú evalúas esas estrategias?

Entrevistado: En principio antes de cada actividad se establece una rúbrica, Esa rúbrica que se establece está contemplada a lo que es el syllabus y el programa, o sea, no puede ser ajena a ella. Luego, de que está contemplada en el syllabus y en el programa, la rúbrica, se debate con los alumnos o más bien se expone para poner en conocimiento, se plantean los temas que se van a trabajar durante todo el semestre. Al inicio de clase se le da lectura a un cronograma que se realiza y cada rúbrica, por ejemplo, después que hacemos el diálogo si hay que agregarle algo se le agrega que quizás hemos obviado algo por manera natural. Y si hay algo que quizás no aplica también le podemos quitar.

Entonces, luego de eso, ya ellos tienen el conocimiento pleno de qué se le va a evaluar y en base a esa rúbrica ellos preparan. O sea, ellos tienen la oportunidad de corregir las debilidades antes de ser evaluados, en caso de que la tengan.

Entrevistadora: Muy bien, para continuar. Me gustaría profundizar sobre las barreras que tú enfrentas como formador.

Entrevistado: Bueno, acá, una de las barreras que uno enfrenta es que muchas veces uno tiene un plan, pero... Quizás suene un poquito fuerte pero las autoridades allá arriba muchas veces no se ponen de acuerdo con las autoridades de los diferentes campus. Entonces, hacen actividades (no es que están malas las actividades) sino que, por ejemplo, el recinto que planifica una actividad y por ponerte un ejemplo cae lunes 7 y viene entonces de rectoría e investigación planifica una actividad que toca el lunes 21 pero, entonces, viene otra actividad de que viene quizás de rectoría o de otro convenio que haya y cae ese mismo lunes. Entonces, ya son tres clases afectadas. Que tendríamos entonces, hay que buscar la manera y aunque no somos una institución de clases semipresenciales y virtuales, tenemos que valernos de las herramientas tecnológicas para poder complementar ese paso y tratar de poder recuperar esos momentos perdidos de la mejor manera posible. Incluso, en ocasiones hay que convocar al grupo en un horario que tenga

disponible y nosotros también y sin tener esa responsabilidad plena como contrato, pero sí como maestro para darle cumplimiento al syllabus.

Entrevistadora: Al nivel de la gestión académica e institucional. ¿Enfrentas alguna barrera o solamente la de actividades que se solapan?

Entrevistado: Hasta ahora sí, porque a nivel académico en principio se hace una reunión. Bueno, dos reuniones, se hace una al final para evaluar lo que pasó y corregir lo que se ha hecho que amerite algún tipo de corrección, evaluar lo se puede seguir haciendo bajo las directrices marcadas por la dirección académica de Santo Domingo, a través de los canales correspondientes. Y nada siempre están las actividades cronometradas, como te digo, si el cronograma quizás no fue impactado por alguna actividad que no digo que no sea importante, sino que no se contemple fuera mucho mejor.

Entrevistadora: Y a nivel de recursos. ¿Tienen todos los recursos necesarios para el proceso enseñanza-aprendizaje?

Entrevistado: Bueno, ahí estamos un poquito débil. Porque en varias ocasiones se han canalizado, pero no por falta de gestión de las autoridades ni por falta de la coordinación sino porque hay elementos que no están claros a la hora de los rubros para el asunto de las compras y entonces, a la descripción, por ejemplo, en el área de educación física un balón que podría ser considerado como un material didáctico (al no tenerlo claro) ellos lo contemplan como un material deportivo. Entonces, al momento que tú lo vayas a comprar por un área de formación didáctica no pasa, o sea, se hace difícil. Pero, yo creo que en estos momentos se están corrigiendo y se están tomando las medidas de lugar debido a ese fallo que hubo en aquel entonces para mejorar esa.

Entrevistadora: Ok, Y cuando tienes esas situaciones de actividades simultáneas el mismo día se ven por ejemplo 3 clases afectadas y que por ejemplo la disponibilidad de los balones no está ¿Emocionalmente, ¿cómo reaccionas?

Entrevistado: Bueno, yo reacciono bien porque yo soy una gente positiva, los recursos no llegan de la forma que tienen de llegar, pero sí están. Por ejemplo, yo como maestro. Para poner un ejemplo, estamos hablando de las materias de práctica, pero si estuviera impartiendo baloncesto yo siempre compro cuatro balones de mi dinero y mis estudiantes traen los balones que tienen, o sea, en una clase nunca hacen falta los recursos solo se

buscan los medios necesarios. Lo primero que se concientiza al estudiante de las necesidades que podemos poseer y en dado caso que no tengamos el recurso tradicional, o sea, hacemos el recurso no convencional que no permitan realizar la práctica.

Que también, enriquece valga la redundancia su aprendizaje y la posibilidad de enseñanza. Porque quizás al centro donde vayan pasen por la misma precariedad. Entonces, ahí nos valemos de eso, de los recursos no convencionales. Si es por la colaboración los estudiantes son muy buenos, muy colaboradores del área de educación física, quizás un poco inquietos porque tienen un nivel de criticidad muy alto y eso es lo que los hace especiales a ellos. Son estudiantes que no se quedan con dudas, preguntan y quizás en muchas ocasiones son malinterpretadas por muchos de nosotros los docentes, porque, ellos necesitan llenar un vacío y necesitan la orientación valga la redundancia de nosotros que estamos para eso.

Entrevistadora: Una pregunta, ya para concluir, ¿Nos gustaría saber cómo se percibe José Luis como docente?

Entrevistado: Bueno yo me percibo como docente y como ser humano una persona plena. Primero, porque estoy consciente de mi rol y siempre digo a mis alumnos: “Mire, en la vida Dios le pone a uno un don para que uno lo desarrolle y ese don cuando le toca, que muchas veces no le toca por vocación por si por compromiso y por responsabilidad usted lo hace suyo, debe hacerlo con amor, con cariño, con dedicación y dar lo mejor”. O sea, no importa, dar lo mejor y si no se siente a plenitud en ese trabajo que está realizando yo creo que lo mejor es orientarse hacia otra labor para no hacer daño a las personas que perciben su enseñanza.

Entrevistadora: Y los estudiantes: ¿Qué dicen de José Luis? ¿De su rol?

Entrevistado: Bueno...

Entrevistadora. ¿Cuál es la percepción que ellos tienen de usted?

Entrevistado: Quizás se oye un poco feo que lo diga yo, pero verdad. Pero los estudiantes lo que dicen es el profe es medio estricto, pero enseña, yo quiero coger clases con él. Mis secciones e incluso ahora en este ciclo que viene tengo estudiantes que me dicen: “Profe yo la quería coger con usted”. Y van a registro, pero yo no podía coger todas las secciones. Porque ellos entienden que con mi persona ellos van un chin forzao’ pero nosotros

aprendemos con usted, usted es una persona que nos coge el teléfono, siempre está ahí, siempre nos orienta, que le podemos preguntar...

Quizás yo rompo un poco los esquemas porque hay espacios para cada una de esos. Pero, yo entiendo que el espacio más idóneo es en el momento que aparece la inquietud. Porque quizás si esa inquietud ellos no la notan o se le pierde en un parte de enriquecimiento tanto para ellos como para mí porque puede ser que lo que ellos me pregunten a mí sea una inquietud de ellos pero que sea un poco para mí y es algo normal. Pero, puede ser que lo que ellos me pregunten sea una inquietud para ellos y se convierta en una inquietud para mí. Yo puedo incorporarla a mi nueva práctica de mi futura docencia, entonces, eso me enriquece más mi práctica pedagógica.

Entrevistadora: Ya con esto nosotros concluimos el proceso. Sin embargo, ¿Usted entiende que hay algo más que usted quiera decirnos antes de terminar esta entrevista?

Entrevistado: No, yo creo que me han abordado con las preguntas de manera específica, muy bien la entrevista. Yo creo que ha recogido los datos que usted va a utilizar.

Entrevistadora: Ok, muchas gracias.

CAMPUS N°. 3

Entrevista Profesor 6

Entrevistadora: Buenos días.

Entrevistado: Buenos días.

Entrevistadora: ¿Edad?

Entrevistado: Cuarenta y dos años.

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistado: Casado.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 5

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistado: Maestría. Hay una que está en curso que es con la Universidad de Coruña, una maestría, que ya está para graduarse, o sea, ya está terminada. En actividad física, deporte y salud.

Entrevistadora: ¿Me puede repetir?

Entrevistado: En actividad física, deporte y salud.

Entrevistadora: Muy bien. ¿Usted es a tiempo completo o parcial?

Entrevistado: Tiempo completo.

Entrevistadora: ¿En qué ciudad vive?

Entrevistado: En Santiago.

Entrevistadora: ¿Cuáles asignaturas imparte?

Entrevistado: Bueno, tengo voleibol, proceso de enseñanza y aprendizaje y práctica docente.

Entrevistadora: ¿Práctica docente?

Entrevistado: Sí, la III y la IV.

Entrevistadora: Ok, ¿La III, y...?

Entrevistado: Y IV.

Entrevistadora: Para iniciar esta conversación me gustaría que conversemos un poco de su trayectoria como docente. En su trayectoria y experiencia de la enseñanza a nivel superior.

Entrevistado: ¿A nivel superior?

Bueno, te voy a contar un poquito, también, de cómo comencé mi experiencia en el Ministerio de Educación que fue en una escuela básica, una tanda (hace un tiempcito) y otra tanda en un politécnico. Entonces, del politécnico llegamos aquí como contratado, estaba impartiendo Recreación I y durante el proceso vieron mi trabajo de desempeño y le gustó como estaba trabajando, mi metodología, y decidieron que me quedara aquí, me solicitaron. En el sistema ya a nivel educativo tengo trece, aquí tengo siete.

Entrevistadora: Muy bien, o sea, que ¿Tiene ya siete aquí?

Entrevistado: Sí, en esta institución.

Entrevistado: Específicamente, aquí.

Entrevistadora: Y eso que le gustó a la institución, ese trabajo que usted realizó y que dijeron: “Nos quedamos con usted”.

¿Nos puede describir qué era lo que usted hacía?

Entrevistado: Bueno, yo entré con la asignatura recreación Y, una asignatura bastante interesante que se imparte en los centros educativos. Traje juegos innovadores, se hizo presentaciones, se hizo un festival de juegos recreativos y eso le llamó bastante la atención porque se hizo un festival que se invitó las autoridades de aquí, a los profesores y que los estudiantes se prepararon con el procedimiento que yo les asigné y ellos procedieron a ejecutar esas actividades.

Entrevistadora: Muy bien, y con relación a esas innovaciones que usted realiza: ¿Cómo es su gestión de aula?

Entrevistado: Bueno, mi gestión de aula es bastante innovadora, utilizó bastante la tecnología con mis estudiantes. Soy muy creativo en ese aspecto.

Entrevistadora: ¿Se considera creativo?

Entrevistado: Sí. Me gusta innovar.

Entrevistadora: ¿Y cómo es su interacción con los estudiantes?

Entrevistado: Bastante buena, sí, me llevo bien con ellos. Son parte de la vida de uno porque uno está a diario con ellos y me llevo bastante bien con ellos.

Entrevistadora: En cuanto a las emociones, ¿Los estudiantes tienen la capacidad de contarles experiencias personales que imparte su desempeño?

Entrevistado: Sí, sí. Incluso en la asignatura que estoy impartiendo ahora mismo con ellos, en el desempeño ellos mismo imparten microclases, la planifican y en esa misma experiencia uno la vive, la comenta con ellos para que ellos vayan mejorando sus debilidades y las conviertan en fortalezas.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, ¿Cómo usted se considera como profesor?

Entrevistado: Bueno, ¿Cómo le digo? (risas).

Entrevistado: Siempre uno se considera como le dije ahorita, yo me considero bastante bueno porque los estudiantes me aceptan bien, en las evaluaciones que me han hecho sale bastante bien todo. Me considero bastante innovador.

Entrevistadora: ¿Innovador?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Eso lo consideran los estudiantes o eso lo considera el maestro?

Entrevistado: Ellos lo consideran también porque yo llevo algo nuevo, aprenden y ese aprendizaje para ellos les encanta.

Entrevistadora: Su perfil docente: ¿Cómo usted lo describiría?

Entrevistado: Yo me siento mi perfil bastante preparado, tengo licenciatura en mi área, tengo dos maestrías, en mi área también, diplomado, cursos técnicos...

También. Tengo un diplomado en tecnología, que es innovador. Estoy bien capacitado.

Entrevistadora: O sea, Se siente capacitado en término de la profesionalización, en competencia y ¿En cuanto al conocimiento didáctico del contenido?

Entrevistado: Me siento bien preparado porque comenzando del currículum que tiene el Ministerio de Educación ahí gracias a Dios lo domino bastante bien porque lo he trabajado y a parte de los contenidos que tenemos en nuestro syllabus, nuestro programa, lo domino bastante bien. Me siento capacitado.

Entrevistadora: Ok. Entonces, a nivel de los contenidos científicos y técnicos de la asignatura que imparte. El enfoque, el modelo de enseñanza... ¿Cuál es el que ustedes utilizan? Y ¿Cómo lo hacen?

Entrevistado: Bueno, por mi parte tengo diferentes procedimientos, como le dije ahorita: “Uno de ellos es la tecnología”. Me gusta investigar con ellos con diferentes plataformas que hasta la misma inducción tiene para uno hacer investigaciones con ellos y tenemos una plataforma para impartir trabajos con los estudiantes para que ellos los manden, uno revisarlo, devolverles a ellos, entre otros.

Entrevistadora: Y del enfoque por competencias, ¿Cómo lo están llevando a cabo?

Entrevistado: El enfoque por competencia... aquí se está asumiendo, aquí no, en todas partes. Sí se está asumiendo. Uno eso es lo que está trabajando en planificaciones por competencias y ya vendría todo por competencia. Sí.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, en función de sus habilidades profesionales ¿Usted entiende que está haciendo un buen trabajo con los estudiantes?

Entrevistado: Yo considero que no yo solo, todos, en la institución lo están haciendo bien porque cuando la estadística del Ministerio de Educación la mandan nosotros en la institución tenemos la estadística bastante alta. Entonces, queda dicho que los docentes

de la institución y de nuestro recinto están bien preparados porque las estadísticas lo dicen todo. Con eso no hay que hablar mucho.

Entrevistadora: En este momento me gustaría que profundizamos sobre las clases de manera concreta en su plan de clase. ¿Cómo es? ¿Cómo lo trabaja? ¿Cómo lo planifica?

Entrevistado: Muy bien. Hoy en día la institución tiene un syllabus que manda las unidades planificadas. Uno realiza el cronograma para uno impartirlo. Por ejemplo, en la práctica docente hay un día que es para impartir la teoría en el aula y uno le explica que hay que hacer. Mayormente si es planificación, los contenidos que tiene el currículum, por ejemplo, si estamos trabajando el esquema corporal uno trabaja con ellos planificaciones diarias para que ellos en los centros educativos lo impartan. Entonces, en ese proceso que ellos van tres días uno le da seguimiento a ellos para ver cómo ellos están impartiendo esa clase, para uno ver las debilidades, socializa con ellos. Entonces, si hay debilidades uno trata de planificar esto de una manera, buscar otro hábito para que ellos lo impartan y vayan mejorando su práctica.

Entrevistadora: Usted me mencionó que imparte tres asignaturas, ¿Qué son?

Entrevistado: Práctica Docente III y la IV.

Entrevistado: Y voleibol.

Entrevistadora: ¿Y voleibol?

Entonces, esas asignaturas vienen ya los syllabus preelaborados.

Entrevistadora: Entonces, ¿Cómo ustedes de acuerdo al contexto de la realidad van situando ese syllabus?

Entrevistado: Bueno, la realidad del syllabus es una y en el proceso que uno está impartiendo durante la trayectoria de la asignatura a veces hay que hacer cambios. Me entiende. Porque hay cosas que no se adaptan a lo que están planificando allá arriba, entonces, esas son debilidades que hay que ir mejorándolas.

Entrevistadora: Muy bien, y entonces, vamos a ver ¿Cuáles elementos tiene esa planificación o tiene ese syllabus que ustedes utilizan?

Entrevistado: Muy bien, dentro de esos elementos tiene los contenidos, lo conceptual, lo procedimental y lo extraordinario. Que eso es 1A en las planificaciones. Entonces, tiene como fortaleza y cómo uno va evaluando. Con evidencia, con los instrumentos, uno lo plasma ahí para uno ir evaluando los estudiantes. Los recursos que tiene el syllabus, qué recursos utilizar, si de tecnología o si es un recurso didáctico como: balones, cono, entre otros.

Entrevistadora: Muy bien ¿y el tiempo?

Entrevistado: Bueno, mayormente la práctica docente se comienza a las 7:00 de la mañana hasta las 10:30 una vez a la semana. Entonces, ellos van los otros días tres veces a la semana a los centros educativos. Entonces, uno va un día acompañarlo a ellos.

Entrevistadora: Ok. Entonces, usted nos comentó sobre el punto o elemento de evaluación dentro del syllabus y dentro del plan de clase que es fundamental. Entonces, Me gustaría que usted nos identificara ¿Cuáles estrategias usted utiliza para la enseñanza y cómo las evalúa?

Entrevistado: Muy bien. Las estrategias para la enseñanza mayormente hay diferentes. Una de ellas es yo la puedo trabajar en grupo tanto individual; les presento videos, le mando a la plataforma que tenemos también trabajos para que ellos lo analicen y en la evaluación yo utilizo instrumentos de evaluación o rúbricas, tiene un indicador que ellos lo conocen. Yo antes de evaluar le digo: “Estos instrumentos para que los conozcan que yo les voy a evaluar a ustedes”. Entonces, a través de esos instrumentos le hago su evaluación.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, Me podría describir, por ejemplo: ¿Cuándo está evaluando en la clase de educación física utiliza la observación?

Entrevistado: Claro eso es 1A.

Entrevistadora: ¿Sí? Entonces, ¿Cómo la evalúa?

Entrevistado: Bueno, ¿Cómo se va a evaluar? Eso depende de las acciones que esté utilizando el estudiante. Por ejemplo: si le estoy trabajando a ellos en voleibol el saque es mediante la observación porque ahí yo voy a ver las técnicas que ellos están utilizando para ir corrigiendo. Si tienen debilidades o tienen fortalezas. Entonces, es un instrumento

que a través de esa observación yo voy llenando ese instrumento. Claro, si está acorde con lo que está haciendo.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, por ejemplo: ¿Utilizan algún sistema de debate de contenido además de la plataforma?

Entrevistado: Sí.

Entrevistadora: ¿Utilizan debate solamente de manera virtual a través de la plataforma o utilizan otra técnica de debate en clase?

Entrevistado: No, presencial, sí, también.

Entrevistadora: ¿Cómo lo hacen?

Entrevistado: En grupo, se hace individual, sí...

Entrevistadora: Ok. Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras.

Entrevistado: ¿Las...?

Entrevistadora: Las barreras. ¿Existen barreras que como formador de profesores de educación física se presentan? Cuéntenos de ello.

Entrevistado: Risas.

Entrevistado: Bueno, no sé si tú lo quieras llamar barrera a optar por lo que se presenta en el camino. Sí, a veces hay pequeñas barreras. Una de las barreras es que a veces hay algo planificado y en el proceso se tiene uno que parar de dar la docencia por X o Y. Mandan demasiado como trabajo, planificaciones, que esto que lo otro. Ven te voy a decir algo como es entre nosotros las clases tienen dos semanas interrumpiéndose. La otra semana porque teníamos una feria y esta semana ya por esto. Y todas las semanas aparece algo que hacer. Entonces, así no se puede. Es como quien tiene un equipo montado allí y ahí, ahí como que son unos chivitos, y así no se puede. Esa es una de las pequeñas barreras que yo encuentro que aquí hay y mucho desencanto también que son barrera.

Una persona que trabaje, que esté preparado y quiera echar para adelante tienen que tomarlo en cuenta, no solo para el trabajo. Aquí no nos toman en cuenta en nada. La institución a nivel general tiene muchos procedimientos que ejecuta y a los docentes no

se le toma en cuenta en nada. Claro, nos toman en cuenta en algunas cosas, pero no en lo que el docente quiere.

¿Me entiende?

Entrevistadora: Muy bien. ¿Y esas barreras son entonces institucionales las que usted me mencionó?

Entrevistado: Mayormente son institucionales.

Entrevistadora: Ok. Entonces, a nivel de la gestión académica o gestión pedagógica. Entonces, ¿Existe alguna barrera?

Entrevistado: Bueno, en la gestión pedagógica de nosotros creo que no hay porque si usted está preparado para impartir su docencia usted no tiene ningún obstáculo.

Entrevistadora: Ok. Y con relación ejemplo ya esas son las barreras del tiempo, la institucional, la académica usted me dice que no hay. Entonces, ante ese desencanto que usted mencionó y ante toda la multiplicidad de actividades que usted vive en su día a día. ¿Cómo usted enfrenta esa barrera y cómo se siente con ello a nivel emocional?

Entrevistado: Bueno, a nivel emocional yo no le expreso a mis estudiantes lo que está pasando, claro, hay momentos que hay que explicarle cosas que están pasando para que ellos lo entiendan. Ellos ahora mismo me dijeron: “Profe y otra vez vamos a faltar a clases”. Porque tenemos tres semanas con algo planificado que ellos quieren presentar, una micro clase que ellos quieren que la observan, que la valoren. Entonces, eso es algo que uno se lo expresa a ellos. Pero, en el día a día uno en los compañeros docentes uno se da cuenta en todas las debilidades, no debilidades sino parte emocionales que los seres tienen como con la institución. Que uno se entrega a tiempo completo a trabajar aquí y uno no se le toma en cuenta para nada.

Entrevistadora: Entonces, esa emoción, de esa mirada interna ¿Usted entonces que se siente, emocionalmente? ¿Se siente frustración? ¿Siente desconfianza? ¿Desmotivación? ¿Qué siente?

Entrevistado: Una desmotivación mayormente porque si uno se entrega a tiempo completo y no lo toman en cuenta para muchas cosas que tiene la institución uno se desmotiva un poco.

Entrevistadora: ¿Y cómo usted lo está manejando?

Entrevistado: Yo emocionalmente con mis estudiantes no pago nada de eso porque ellos no tienen la culpa, me entiende, pero hay cosas a veces que mandan que hay que hacerlas corriendo. Uno a veces hace evaluaciones que mandan tu ve le complica a uno, pero uno ya no se siente como con gusto de hacer las cosas. Tú ves, hay docentes que vienen, a veces dan sus clases y de una vez se van por ahí mismo. Antes los docentes se quedaban a tiempo completo compartiendo en el salón de maestros compartiendo, antes se salía a compartir, ya nada de eso, por ahí mismo. Hay momentos que los estudiantes quieren ayudar a uno en el proceso, que piensan que uno está aquí el día entero, pero, ya no es lo mismo. Ya esa parte emocional uno la maneja discretamente, pero no es lo mismo.

Entrevistadora: para finalizar me gustaría saber. ¿Cómo es que usted se percibe desde su rol docente, su desempeño? ¿Cómo se percibe usted como maestro?

Entrevistado: Yo en mi desempeño me encuentro, que, no te digo el 100%. Pero, un 90% con mis estudiantes es mi rol. Se lo doy a ellos, cuando me necesitan para lo que sea estoy para ellos, cumplo con mi horario de clases, pero mi rol trato de que esté ahí 1A.

Entrevistadora: ¿Usted se siente como un guía? ¿Cómo un amigo? ¿Cómo un desarrollador de habilidades, de actitudes, como un promotor de conocimiento, como un educador, como un creativo de la educación? Esos rasgos característicos que usted siente que los hacen distintos a otro profesor.

Entrevistado: Muy bien. Me siento como un educador, yo educo para la vida, me siento unido al estudiante también. Muchos de ellos me dicen papi, papá. Risas.

Entrevistado: Por la confianza que uno le da, pero me siento más que un docente, un innovador, trato de que ellos aprendan, que sean diferente a los demás. Incluso, hay momentos que hago competencias de micro clases con ellos, sin estar planificada para que ellos mismo vean la diferencia ante los demás estudiantes.

Entrevistadora: Muy bien. Ya con esta pregunta cerramos. ¿Cómo sus estudiantes lo perciben? Siempre mis estudiantes tienen una percepción con relación a mí. Entonces, esa percepción de los estudiantes ante su quehacer, ¿Cómo usted la ve? ¿Cuál es la creencia de los estudiantes con relación a usted?

Entrevistado: Bueno, mis estudiantes creen mucho en mí. Porque cuando tú ves un estudiante que habla bien de un docente es porque cree en ese maestro y la confianza que hay, me consideran como un amigo, me consideran como su padre, entre otras cosas.

Entrevistadora: Como un amigo, como un padre, usted es una persona paciente, proactiva, tiene capacidad de escucha. ¿Cómo se definiría?

Entrevistado: Mucha capacidad de escucharlos porque ellos tienen su problemática y uno tiene que asumirla con ellos. Hay momentos que ellos tienen problemas fuertes que uno tiene que ayudarlos y motivarlos porque si uno no le pone escucha ¿Qué van a decir ellos? Si ellos ven a uno aquí como su padre, como su amigo. Hay muchas situaciones que se presentan.

Entrevistadora: Ya vista todas las preguntas: ¿Usted entiende que hay algo más que usted quiera decirme en esta entrevista?

Entrevistado: No, para mí fue un placer. Risas

Entrevistado: Escuchar todas esas preguntas.

Entrevistadora: Ok, muchas gracias.

CAMPUS N° 3

Entrevista Profesor 7

Entrevistadora: ¿Qué edad tiene?

Entrevistada: Treinta y siete años.

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistada: Casada.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistada: Exactamente diecinueve.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistada: Tengo lingüística aplicada a la enseñanza del español., lexicografía hispánica y ciencias de la educación. Tres maestrías.

Entrevistadora: Tres maestrías. ¡Wao! ¡Qué bien! ¡Felicidades!

Entrevistada: Gracias.

Entrevistadora: ¿Es a tiempo completo o tiempo parcial?

Entrevistada: ¿Aquí? A tiempo parcial.

Entrevistadora: ¿Ciudad y municipio de origen?

Entrevistada: La Vega.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistada: Expresión oral. ¿Este semestre o anteriormente? ¿O sólo este semestre?

Entrevistadora: Este semestre.

Entrevistada: Expresión oral y tutorías de nivelación.

Entrevistadora: En todo este proceso en su rol como docente, nos gustaría para iniciar que conversemos un poco sobre su trayectoria como docente.

Entrevistada: Bueno, en mis inicios, empecé a estudiar Licenciatura en Filosofía y Letras en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, recinto Santiago, en el año 2000. Paralelamente empecé a trabajar en el mismo momento que comencé a estudiar. Como ayudante de grado. A partir de ahí, me he mantenido en ejercicio ininterrumpido, ya cumpliendo diecinueve años en servicio. Entré como docente al área de letras de la (institución) a trabajar en el año 2011 y aquí en el año 2016. También, he seguido paralelamente trabajando y estudiando.

Como ya había dicho al principio he estado estudiando. Recientemente terminé mi tercera maestría en Lexicografía Hispánica con la Real Academia Española y la Universidad de León en España. Y me gusta mucho lo que hago. No me paro de leer de estudiar, me gusta saber que hay en el área nueva para poder decirle a los muchachos, poderlo actualizar. Trabajo también con la Academia Dominicana de la Lengua, soy miembro de número y a veces colaboro con artículos lingüísticos. De hecho, ahora mismo estoy haciendo una investigación sobre palabras compuestas que utilizan las personas para nombrar a otras personas. Y nada, estoy metida en eso, es lo que me gusta. He participado en la elaboración de dos diccionarios nacionales con la academia y vivo mi área. ¡Me encanta!

Entrevistadora: Entonces, desde su perfil y esa experiencia que usted disfruta por lo que escucho que me cuenta. ¿Cómo es su manera de enseñar?

Entrevistada: Bueno, yo trato de ser lo más actualizada posible, trato de darme a entender a los estudiantes. A veces, es difícil porque las áreas no coinciden con el área que es mi formación. Ellos creen que por no ser de Lengua y Literatura están ahí para llenar un hueco y a veces esa actitud hay que ir la rompiendo un poco. Sí me gusta que los estudiantes vean que la lengua es todo, que la lengua es su formación, que la lengua es como su eje transversal de vida. Sin lengua no pueden trabajar y, entonces tampoco pueden desarrollar el pensamiento y una forma de leer, escribir, una forma de conocer el mundo, la lengua es para conocer el mundo.

Entrevistadora: Muy bien Entonces, ese perfil que usted tiene: ¿Impacta en la vida de los estudiantes?

Entrevistada: Creo que sí, que a veces sí.

Eso es lo que trato, eso es lo que intento de que ellos vean que se puede hacer un buen trabajo, que se puede ser responsable, que educación no es para malos profesionales como se cree, que a educación llega todo aquel que no da para otra cosa. O sea, esa perspectiva de negatividad que a veces tienen algunos licenciados, investigadores. Yo trato de impactarlos positivamente, para que ellos entiendan que desde su formación ellos pueden trabajar, digamos, de una manera honesta.

Entrevistadora: Mientras conversamos, me podría describir de manera particular ¿Cuáles son las mayores competencias de usted como maestra?

Entrevistada: Bueno, definirse uno mismo como competencia así sería como ... risas.

Entrevistada: Eh sí... Es complicado porque uno nunca se detiene a revisarse a uno mismo. Pero, yo creo que tengo competencias tecnológicas. Trato de darle a ellos esos perfiles tecnológicos. Que trabajar, que me envíen por correo, que utilicemos el WhatsApp, que trabajemos con Power Point, o sea, trabajar la competencia tecnológica. Obvio, la competencia lingüística tengo que tenerla y digamos la competencia enciclopédica de darle a ellos buenos referentes, trabajar con ellos buenas fuentes bibliográficas, o sea, recomendarle ese tipo de cosas. La competencia pragmática, o sea, la lengua sin pragmatismo no puede funcionar.

Que ellos aprendan a utilizar un discurso apropiado dependiendo el tipo de personal que se enfrenten, o sea, que cuando ellos estén frente digamos a una persona jerárquicamente superior que utilicen un vocabulario que le permita mantener una buena imagen, pero, cuando están frente a un alumno, frente a una persona del pueblo, frente a una persona del campo, que utilicen un vocabulario que no los haga parecer petulantes ni vibrantes, que los haga ser entendibles. O sea, yo creo que eso es importante.

Entrevistadora: Cuando usted toma en cuenta todo lo que tiene que ver con lo cognitivo, sus competencias docentes, todo el proceso de trabajo: ¿Cómo lo articula con el modelo por competencia?

Entrevistada: Bueno, realmente yo recibo estudiantes de todas las carreras. Ahora el grupo que me ha tocado es de educación física tratar de vincularlo todo a las competencias creo que es un reto para todo el mundo porque no estamos tan metidos en el modelo. Pero,

sí creo que es posible, en el sentido de que cuando trabajamos partimos siempre de lo que el estudiante trae, de lo que sabe y a mí me gusta que ellos investiguen primero. O sea, preparación antes de la clase. Que ellos tengan el programa y los modelos de evaluación. Que, en la evaluación oral, por ejemplo, no estoy dando un examen final. Ellos están trabajando con la elaboración de entrevistas. Ahí trabajamos con la comunicación verbal, la no verbal, la paralingüística, todos, todos los elementos y que ellos entiendan que hay otra forma de evaluar el conocimiento del alumno, que no es solamente a través de exámenes o quizzes.

A veces, ellos mismos se preguntan: Que no va a ver examen Profe y ¿Cómo usted nos va a evaluar? Como que ellos nos entienden que fuera de los exámenes hay una forma de evaluación. Pero sí, es una manera muy bonita de integrar. Entonces, que ellos investiguen, que ellos dialoguen, que tengan oportunidad participativa, de discutir ideas, sobre todo, de no estar de acuerdo. Yo siempre se lo digo en las clases Ustedes no tienen que estar de acuerdo conmigo, ustedes vienen aquí a desarrollar su pensamiento, y si el pensamiento es unificado, no hay crecimiento para nadie. Entonces, los estímulos a que investiguen, y que si están en desacuerdo que lo expongan...

Entrevistadora: Muy bien. En este momento nos gustaría profundizar en la preparación completa de sus clases y los elementos que la conforman.

Entrevistada: Digamos que la planificación, aquí tenemos los syllabus. Bueno, los syllabus los elaboran los mismos maestros, pero en equipo. Por ejemplo, yo puedo tener una asignatura en la que yo no haya participado en la elaboración de syllabus. Pero, el que estoy utilizando ahora, sí yo participe junto a otros profesores en la elaboración de ese específicamente. Y, bueno, la planificación está compuesta por los momentos básicos, conocimientos previos antes de entrar en la planificación, los tres momentos, el planteamiento del tema. Como le digo siempre me gustan que ellos traigan algo sobre el tema antes de empezar la discusión de que creen que va a ver, cómo se articula, que saben del tema, la socialización y luego entrar siempre con alguna fuente bibliográfica confiable para ver lo que ellos saben e investigaron con lo que ya les dicen los investigadores. Por ejemplo: Estamos trabajando la entrevista, ellos saben empíricamente que es una entrevista. Pero leer a una persona que ha hecho una investigación de cómo se debe hacer una entrevista formal, cuáles son sus componentes y eso, le da cierta profundidad al tema.

Luego, trabajamos los ejercicios, siempre hay algo que hacer, ellos lo saben, siempre hay ejercicios. Por ejemplo: Hoy ellos estaban trabajando esquemas de acuerdo a las fuentes de autoridad de la redacción de textos académicos, ¿qué fuentes cita el autor?, ¿por qué los citan? que ellos logren interpretar profundamente ¿para qué utiliza el autor a otros autores? Que aprendan a citar cuando van a plantear un trabajo que no digan que es de ellos sin serlo, sino que aprendan a incluir dentro de su propia voz lo que le afianza esa información y como siempre hay tareas.

Hay tareas, trabajos, reportes, que son los procesos de evaluación y la autoevaluación que ellos siempre tienen la oportunidad de explicar, de decir y explicar dónde están las dificultades, ¿qué les pareció más importante? y ¿qué les pareció relevante para el tema? Que ellos evalúen. A mí eso me ayuda porque ya yo sé que para el semestre que viene como van cambiando las actitudes de los estudiantes ya voy recibiendo quizás estudiantes más reflexivos y más exigentes, pues voy cambiando la temática.

Entrevistadora: Usted me comentó que sus clases están en base a los syllabus y que tiene todos esos elementos que están ahí. Entonces, identificar las estrategias que le dan mejores resultados.

Entrevistada: Las que me dan mejores resultados son la discusión y la socialización porque yo aprovecho para hacerle preguntas complejas. Entonces, los pongo a dudar cuando me responden, pero, aunque yo sé que esa es la respuesta, me gusta que ellos duden de sus respuestas para que reflexionen aún más. Entonces, a veces lo pongo: ¿Qué usted piensa de lo que dijo fulano? ¿Usted está de acuerdo sí o no? Justifíquelo. Entonces, ahí ya trabajamos la parte crítica y yo le digo: ¿Por qué usted afirma? A porque lo dijo fulano ¿Y quién es fulano?

Por ejemplo, eso lo hicimos en una actividad de un documento que investigamos sobre una persona de Colombia y yo le decía: ¿Quién es esa persona? Para usted creerle lo que dice sobre el aspecto de la comunicación, por ejemplo. Entonces, se fueron a la red: A profe esa es la decana de una universidad en Colombia. ¿Entonces, tiene autoridad para decir lo que dice? Bueno sí, porque es investigadora.

Entonces, ponerlos a reflexionar, que no todo lo que está en la red es válido, tienen que determinar. Y ellos mismos decir: "*No es una fuente confiable*" o sí, es una fuente de autoridad, la puedo utilizar.

Entrevistadora: Entonces, esa socialización, esa discusión, esas preguntas complejas que veo que utiliza, que le dan tan buenos resultados. ¿Cómo las evalúa?

Entrevistada: ¿Cómo las evaluó?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistada: ¿Con ellos?

Entrevistadora: Sí, puede ser con ellos o puede usted ser usted sola.

Entrevistada: Mira, mira, hay dos maneras de evaluar. Por lo regular yo espero las respuestas y las voy trabajando con ellos en el aula y que ellos se den cuenta el tipo de estrategia que estoy utilizando. Yo a veces le digo: Sócrates hacía esto, esta es la mayéutica, y ustedes tienen que aprender a que sus estudiantes no le acepten todo lo que le dicen, póngalos a dudar, a dudar de ustedes mismos a ver a donde llegan y esas cosas. Y luego yo cuando reviso la planificación; por ejemplo: Ahora yo estoy haciendo el informe de la asignatura para presentárselo a la coordinadora, y yo ahí reviso aquellas cosas que dieron resultados y aquellas cosas que no dan tan buenos resultados, porque no todas las estrategias funcionan igual. A veces, uno cree que una estrategia da excelentes resultados y no es relevante para lo que uno descubre y por lo contrario una actividad o una estrategia que uno descubre, digamos de indagación particular que uno lo envía a fuentes específicas, le da mejores resultados que lo que uno tenía previsto. Tú sabes, uno va tomando notas para luego hacer un cruce y luego ver la posibilidad de aplicar eso en otro grupo.

Entrevistadora: Ok. Volviendo a la evaluación, cuando están en la clase con el tema de las preguntas, ¿Usted tiene alguna rúbrica o simplemente va tomando las notas para hacer un cruce posterior?

Entrevistada: Yo hago las notas, por ejemplo, a veces sí para la escrita yo tengo más que para la oral. A la oral solamente tengo una sola rúbrica que la utilizo para las exposiciones y las participaciones. Que trabajo la dicción y se lo digo desde el principio, vamos a ver que usted hable correctamente, que pronuncia adecuadamente las palabras, que no repita, o sea, que tenga un vocabulario amplio para explicar el tema, que utilice los conceptos adecuados y así. En este caso, a veces lo que hago es que le tomo las notas o las incluyo

en la misma evaluación que estamos haciendo y le hago la salvedad instantáneamente en el aula.

Entrevistadora: Entonces, veo que innova, que trata de mantenerse actualizada como me dijo...

Entrevistada: Intento.

Entrevistadora: Entonces, en ese intento ¿Encuentra obstáculos? ¿Barreras?

Entrevistada: Sí, sí. Sobre todo, porque en la lingüística hay teorías que se oponen y hay teorías también que no están aceptadas.

Sobre todo, por decir la norma, la normativa de la ortografía que se modificó en el 2010, a veces los estudiantes no la conocen y me dicen: “Profesora, pero yo vi la palabra guion tildada en un libro importante y yo le digo: Sí, pero hace nueve años que se le quitó la tilde a la palabra guion”. Quizás la edición de ese libro para ellos no era una falta de ortografía porque estaban dentro de la normativa antes de 2010.

Si usted ve que ese libro se escribió en el 2009 o 2010 incluso. Porque a veces las enmiendas aparecen entre septiembre a diciembre. Si se escribió antes del cambio no tiene ninguna falta, ahora, usted lo que no puede hacer es escribirlo ahora con esa tilde porque ya no la lleva. Entonces, tratar de innovar a veces, incluso me han dicho: “Profesora, me he encontrado con profesores que dicen que no, que no deberían quitársela”. Sí, pero si la Academia acepta un cambio o propone un cambio de acuerdo a una innovación que han hecho los hablantes, nuestra misión como maestros no es discriminar, es decir que está ahí el cambio. Ahora, usted le puede decir al estudiante “Yo no estoy de acuerdo con ese cambio, pero tiene que decir que el cambio existe” y con las teorías lingüísticas también.

Por ejemplo, aquí hay un escritor dominicano que gramaticalmente tiene dos teorías en contra de la Academia. Yo se lo digo a mis estudiantes “Eso plantea este señor, la Academia no lo ha aceptado, el día que se lo acepten yo se lo digo”. Pero, mientras tanto nosotros nos tenemos que guiar de la Academia porque somos docentes y hay que seguir las instrucciones legales.

Entrevistadora: Así es. ¿Eso es a nivel de la misma lingüística?

Entrevistada: Ujum, asiente.

Entrevistadora: Pero a nivel de la gestión pedagógica e institucional, a nivel de la gestión administrativa y académica ¿Tiene alguna dificultad, algún obstáculo para el proceso de gestión de sus clases, del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Entrevistada: Este semestre se ha dado el caso particularmente porque ha aumentado la matrícula de que ese grupo de expresión oral no tiene aula fija.

El primer día nos reunimos en un quiosco que había muchísimos mosquitos. Pero, por lo menos aproveché el tiempo para presentar la materia, decirle cómo iba a trabajar y también hacer las gestiones para conseguir un aula más decente. En eso perdimos dos clases porque no tuvimos oportunidad ni ese día ni la semana siguiente de conseguir un aula hasta que nos fuimos a biblioteca. Pero sí, al contrario, ese es el único problema que hemos tenido porque aquí la coordinación, dirección, todo el personal, siempre usted le dice: Mira, este cubículo está vacío porque necesito este cubículo para darle una información a los muchachos porque no tengo aula. Ah profe, está bien, pero usted sabe que aquí no se puede dar clases. Está bien, pero estos 10 minutos se lo voy a permitir para que no pierda el día.

O sea, de eso no me puedo quejar, que aquí siempre ha habido un trabajo conjunto y cualquier cosa yo llamo a la coordinadora y le pregunto: Mira tú tienes un aula por ahí visible, vacía, porque no tengo aula. Los muchachos andan conmigo y no tengo disponibilidad. Ella me dice: Yo te cedo de la mía quince minutos, para que tú lo organices, le dé el programa y vaya aquí y haga esto. Pero hemos tenido dificultad este semestre con la matrícula, porque tenemos más estudiantes que la cantidad de aulas.

Entrevistadora: Ok. Y con relación a los recursos. ¿Cuenta con los recursos disponibles?

Entrevistada: Como no tenemos aula, imagínese. Yo tengo mi propio proyector, pero por ejemplo cuando no tenemos aula fija, no tenemos conector, no tenemos recursos. Pero, lo que yo hago es que se lo envío por WhatsApp o ellos le hacen una foto a la pantalla de mi computadora y socializamos.

Yo siempre les digo: La tecnología es para acomodarse, y si no hay recursos ahora, vamos a buscar otros. Mándame fotos de lo que están haciendo, vamos a enviarnos correos,

envíenme trabajos por correo y yo se los devuelvo o a veces me enseñan en el celular mire profe lo que estoy haciendo. Pero, buscamos la manera de resolver eso. Pero, como le digo, este semestre hemos tenido serias dificultades con eso. Para las copias también es un desastre, pero, hemos tratado de aprovechar el tiempo lo más que se pueda.

Entrevistadora: Y ante todas esas situaciones que usted no puede controlar y que son barreras que están ahí. Desde una mirada interna me puede contar: ¿Cómo son sus emociones?, ¿cómo reacciona ante eso y cómo se siente?

Entrevistada: Realmente es una decepción. Si le digo lo contrario es mentira. Es decepcionante preparar una clase con un vídeo con unas instrucciones y que por ejemplo se te vaya la luz y que de repente los muchachos aprovechando en su inmadurez ese espacio libre, verdad, para hacer sus cosas. Se te puede perder media hora de clase fácilmente. Pero, yo siempre tengo una actitud positiva porque todo en la vida tiene solución. Hasta la misma vida tiene solución. Por ejemplo, hoy precisamente hoy yo iba a proyectarle a ellos una guía de trabajo porque ellos están haciendo unas entrevistas a un personal de su área que haya sido ejemplo de superación. Y yo le dije: No hay problema. Se me fue la luz, se me fue la luz, perfecto, venga háganle una foto a la pantalla de la computadora porque ahí está la guía. Cuando todo el mundo la tenga en su celular entonces yo empiezo a explicar. No tenía más recursos entonces utilizo los que tengo.

Entrevistadora: Ya para finalizar, me gustaría que me contara, así brevemente. ¿Cómo se percibe usted en su rol académico como docente?

Entrevistada: Bueno...risas.

Entrevistada: Bueno, voy a ser un poco humilde, porque a mí me gusta mucho lo que yo hago. Yo siempre veo la oportunidad de sacarle el mejor provecho a los estudiantes. Sobre todo, yo trabajo en dos centros educativos que no son de estudiantes ricos. Trabajo aquí y trabajo en (otra universidad). Son personas que necesitan salir del medio en el que están. Que necesitan superarse, entonces, yo trato de incentivar y les doy más de las fuentes que necesitan.

O sea, en mi rol como docente, yo creo mucho en la motivación, porque muchas veces el estudiante tiene recursos, pero si no está motivado no sabe cómo aprovecharlos. Hay que motivarlos y trato desde el principio a motivarlos, les digo de actividades

extracurriculares que los pueden ayudar, a veces les doy orientaciones cuando quieren escribir un artículo, si quieren escribir un poema, una novela, un cuento, lo que sea.

Les digo: Mira hay un concurso abierto en México que puedes enviarlo por correo. Y le doy la motivación al que quiere escribir, puede hacerlo, envíelo. A veces yo lo he hecho, por ejemplo, un cuento mío ganó un segundo lugar en México y yo se lo dije a los muchachos, miren, no me dieron nada, pero, me lo publicaron. No hay dinero de por medio, pero por lo menos me queda la satisfacción de que mi nombre está en México y me están leyendo. A veces, cosas así que, aunque no tiene que ver con la clase directamente, pero los motiva porque, aunque son del área de educación física, biología, la lengua no tiene ningún área específica, y yo conozco gente que son abogados, médicos, que escriben muy buenas novelas. Entonces, no sabemos si estos estudiantes serán grandes escritores también hay que motivarlos.

Entrevistadora: Sí.

Entrevistada: Para que aprovechen todos los recursos que aparezcan.

Entrevistadora: Sí, ¿Usted fomenta así ese acto?

Entrevistada: Sí, por ejemplo, cuando salen las publicaciones nacionales yo se lo digo, a veces los imprimo y se los leo. Y les digo: Mira, para el mes de noviembre va a ver una convocatoria de poesía, al que le guste escribir poesía me avisa. Incluso, hay un estudiante que quería publicar un libro, y como yo ya he publicado libros de novela le he dicho mira, contacta a tal fulano en tal editorial y dile que yo te di la referencia para que te ponga por lo menos en orientación. ¿Por qué? Porque los muchachos deben aprovechar ese talento que tienen para escribir, para pensar...

Entrevistadora: Así es.

Entrevistada: Porque uno no sabe a dónde van ellos a parar.

Entrevistadora: Siempre escuchamos voces de los estudiantes y dentro de esas voces están que ellos siempre están evaluando lo que nosotros hacemos y aunque no queramos, siempre escuchamos las creencias que ellos tienen de nosotros. ¿Cómo perciben a la maestra?

Entrevistada: A veces, muy exigente, dicen que yo exijo mucho, que siempre tengo muchas cosas que hacer. Como yo siempre tengo un plan B, ellos dicen que a mí no se me escapa una. Si no hay luz yo algo tengo, si no hay copia, algo tengo. Entonces, a veces, me dicen que soy muy exigente con eso de la clase, a mí no me gusta que pierdan clases ni perder clases con ellos. Y nada ellos me dicen: “Profe, a usted se le nota que le gusta lo que hace” y nada, eso me hace sentir bien porque realmente a mí me gusta lo que hago, y no me canso, no me canso. Al contrario, cuando yo estoy en el aula se me olvida todo lo que yo tengo afuera, todos los compromisos que hay, todas las cosas que no funcionan, todo se me va y en el aula vivo otra manera de dar la clase.

Entrevistadora: Ya con esto nosotros prácticamente terminamos. Pero con esa maestra así tan entregada, tan apasionada, ¿Quiere agregar algo más?

Entrevistada: No, realmente porque he dicho bastante...

Entrevistadora: Risas...

Entrevistada: A mí no me gusta hablar mucho de mis cosas.

Entrevistadora: Muchas gracias por su colaboración.

CAMPUS N°. 3

Entrevista Profesor 8

Entrevistadora: ¿Edad?

Entrevistada: 45 años.

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistada: Soltera.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistada: 25.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistada: Letras.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistada: Bueno, maestría yo tengo en Lingüística Aplicada y algunos diplomados que he hecho. Neurociencia y diplomado también son parte de cómo enseñar a maestros en el mismo ámbito. Hasta ahí he llegado.

Entrevistadora: Ok. ¿Es docente a tiempo completo o tiempo parcial?

Entrevistada: Completo.

Entrevistadora: ¿Ciudad o municipio de origen?

Entrevistada: Santiago.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistada: Yo doy lingüística completa.

Entrevistadora: Para iniciar me gustaría que nos contara un poquito sobre su trayectoria.

Entrevistada: Bueno, mi trayectoria comenzó como maestra de preescolar porque me inicié muy jovencita, luego que me formé. Yo recuerdo que antes era nivel profesorado, todas las áreas. No era áreas específicas. Yo primero hice profesorado, después hice Licenciatura en Letras y después hice mi maestría en Lingüística Aplicada, cuando yo ubiqué ya la licenciatura como que me enfoqué ya en lo que yo quería, que era el área de lingüística. Porque ahí también hice la maestría en lingüística.

Entrevistadora: **Muy bien. Y con relación a toda esa trayectoria, ese proceso que veo que tiene un recorrido muy amplio. ¿Cómo usted gestiona y organiza su aula, su clase?**

Entrevistada: Bueno, primeramente, tú sabes que se hace un cronograma de clases, tú te propones algo, verdad, tú tienes una cronología de lo que vas hacer. Pero conjuntamente tú tienes que adaptar a los estudiantes porque ellos son parte del proceso. Entonces, cuando tu trabajas con los contenidos, tú tienes unas estrategias, unas competencias, tú tienes que conectarlas. Pero esa conexión debe ir directamente con los estudiantes. ¿Qué grupo tengo? ¿Cómo voy a trabajar? Porque yo puedo tener 5 grupos y cada grupo es diferente. Y tal vez la competencia que yo usé en un grupo no me dio tanta ayuda como la usé en otro. Entonces, uno va viendo toda esa parte en los estudiantes y uno va trabajando con lo que es el propósito que tú buscas, la parte cognitiva con ellos.

Entrevistadora: **¿Cómo es su perfil y cómo es su rol, tomando en cuenta todas esas variables, sobre todo lo del punto de conectar con los estudiantes? ¿Cómo describiría el perfil de la maestra?**

Entrevistada: Muy empática, me gusta empatizar con los estudiantes porque en el momento que tu empatizas con ellos, todo sale bien. Porque tú comienzas a conectarlo, muchas veces tú te pones al nivel de ellos ¿Para qué? Para que le llegue lo que tú quieres que le llegue. Porque muchas veces estamos enfocados en el aula enfocados en lo que nosotros somos y lo que queremos ser. ¿Pero y el que está ahí? El estudiante, ¿Qué es lo que ellos buscan o que buscan mis estudiantes? Para que ellos adquieran el conocimiento establecido por mí.

Entrevistadora: **Mientras conversamos, me podría describir desde los tres aspectos fundamentales del docente, que son el cognitivo, el dominio del contenido, la didáctica. ¿Cómo todo eso que usted sabe ayuda en la formación del estudiante?**

Entrevistada: Es que tiene que ir en conjunto, porque si yo solamente me voy a lo cognitivo y dejo la parte emocional o dejo la otra parte que tú me acabas de decir no hay un engranaje. Si yo no conecto esas tres palabras para trabajar mi proceso, no tengo resultados.

Entrevistadora: **¿Y en cuanto al modelo educativo, el enfoque?**

Entrevistada: Es por competencia. Es que el enfoque por competencia es lo que te permite a ti saber o trabajar con tus estudiantes y mandarlo a la vida. Porque tú sabe que tu das tus clases, pero ¿Qué es lo que tu espera? ¿Qué tú quieres de los estudiantes cuando salgan de la universidad realice?, porque puede ser excelente cognitivamente, pero sus emociones están en el suelo, ¿Qué tú vas a obtener? Entonces, si no hay una conexión entre todo eso, el estudiante no va a tener éxito. Entonces, tú tienes que preparar los estudiantes por competencia para cuando salgan a la vida, óyeme, trabaje con éxito y lo haga bien. Tú ves y sepa desarrollarse.

Entrevistadora: **Y ese enfoque por competencia, ¿Depende mucho de las competencias profesionales docentes?**

Entrevistada: Sí, es que está en conexión, tanto las profesionales como la de las áreas.

Entrevistadora: **Y dentro de su competencia más fuerte, de la suya. ¿Qué me podría decir?**

Entrevistada: Bueno, la mía es como te decía ahorita como la conexión con el estudiante. Cuando tu conectas como maestra con los estudiantes, todo te sale bien. Porque el estudiante es el ente importante en el aula. Ese ser humano que está ahí, que tú dices: Muchas veces tú, pero tú ves estudiantes que llegan al aula y ni siquiera quieren levantar la cabeza, aunque tú tengas la mejor clase del mundo ¿Cómo tú la haces? Si tú no haces empatía con los estudiantes, y no los pones a que ellos se conecten contigo. Entonces, la conexión del maestro con los estudiantes antes de iniciar la clase es muy importante.

Entrevistadora: **Entonces, esa conexión con los estudiantes tomar en cuenta esa esencia de los estudiantes esa competencia del docente nos encamina entonces a la planificación.**

Entrevistada: Ujum, asiente.

Entrevistadora: Entonces, esa planificación general, vamos a ver ¿Usted me puede conversar un poquito de ella? Todos los elementos que tiene ¿Cómo usted la prepara?

Entrevistada: Tú sabes que la planificación general tiene muchos ámbitos, ¿verdad?

Lo primero es tú saber que te propones para esa clase y después de ahí tu comienza ¿Con qué competencia tú la vas a conectar? Pero, ¿Cuáles contenidos se conectan con esa competencia? Que tú puedas trabajarla porque tú puedes trabajar dos competencias en un contenido. Pero, tienes que saber que se adapten los contenidos con las competencias, con tu propósito general. Porque de lo general tú sacas lo específico.

Entrevistadora: Muy bien, entonces todo ese engranaje además de los contenidos, de las competencias... ¿Cuáles estrategias usted usa?

Entrevistada: Bueno, mi estrategia... Me encanta que ellos investiguen. La investigación yo pienso que es importantísima, más que un examen. Porque un examen no te da a ti un renglón, pero cuando el estudiante investiga, cuando el estudiante se preocupa, comienza a indagar y tú después que ellos llegan al aula comienza a interactuar con ellos de esa investigación van a pensar en algo significativo.

Entrevistadora: ¿Y cómo investigan? ¿De manera individual, colectiva?

Entrevistada: De ambas porque puede ser grupal, puede ser individual, puede ser de varias formas.

Entrevistadora: Y entonces ya cuando ellos hacen ese trabajo de grupo, que investigan. ¿Entonces, cómo socializan?

Entrevistada: Bueno, primeramente, yo veo cuales fueron los conocimientos previos que trajeron al aula, después que yo doy la explicación, que ellos investigan; conectamos eso tres parámetros y vemos a donde llegamos.

Entrevistadora: Ok. Entonces, ya usted selecciona sus estrategias, están trabajando, ellos investigan, tienen el enfoque por competencia... Entonces ¿Cómo las evalúa?

Entrevistada: Bueno, trabajamos por rúbrica. Hacemos rúbrica para poder trabajar, es decir, lo que se les va a dar por criterios para que ellos sepan también en base a que van

a ser evaluados. Hay una rúbrica que se trabaja para corregir esos contenidos o esos trabajos. También, se le da un porcentaje a cada ítem para que ellos sepan a qué se están enfrentando para su evaluación final.

Entrevistadora: ¿Cuándo se socializa esa rúbrica?

Entrevistada: En la aplicación.

Entrevistadora: ¿En la aplicación?

Entrevistada: Recuérdate que hay tres momentos.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistada: Tenemos la progresión, tenemos la parte de conceptualización...Primero tenemos la progresión que es donde el estudiante, solamente el estudiante, no entra el maestro. Tenemos la parte que es la conceptualización, que es maestro y estudiante, de lo que extrae y de lo que yo le doy al estudiante. Y, por último, tenemos la aplicación que es sólo estudiante. De todo lo que hemos investigado, que hemos aprendido, hemos traído ya ellos trabajan solos. Entonces, cuando ellos trabajan solos en la parte de la aplicación yo me doy cuenta ya, si yo obtuve los resultados que quería con ellos.

Entrevistadora: Y cuando los resultados no se obtienen, ¿Cómo lo abordan?

Entrevistada: Bueno, hacemos como una retroalimentación. Retroalimentamos.

Entrevistadora: ¿Y qué sucede ahí?

Entrevistada: Ahí sucede que ellos se dan cuenta de que: Ay esto era así o se dan cuenta donde ellos se equivocaron o qué pasó que no le llegó el conocimiento, entonces, ahí se conecta.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, una vez que ya tenemos todos esos criterios, se hace la retroalimentación, usted trata de que todo se vaya conectando, trabajando de manera articulada. Siempre acontecen situaciones de diferente índole. ¿Cuáles obstáculos usted encuentra cuando está impartiendo docencia?

Entrevistada: Muchas veces, que nos llaman a reuniones. Si uno está en medio de una explicación hay que dejar todo e irse a la reunión, risas.

Entrevistada: Muchas veces también estudiantes que, no siempre pasa, pero estudiantes también que tuvo una mala conducta y uno tiene que también parar y buscar estrategias de cómo mediar la situación. A veces, llegan a dar información al aula, risas. Tú sabes que eso para un poquito el momento cuando tú estás explicando y cosas así pasan en el aula. Tú sabes que como dicen: “*Esto es en vivo*”.

Entrevistadora: Ok. Entonces, y a nivel pedagógico del área institucional. La gestión institucional se divide en lo administrativo, verdad como usted sabe, y en lo pedagógico. ¿Existe alguna barrera en alguno de esos ámbitos? ¿En la parte pedagógica o institucional? O sea, en la academia y en lo administrativo.

Entrevistada: Pero ¿En qué sentido? No entiendo.

Entrevistadora: Por ejemplo: A veces nosotros tenemos barreras. Por ejemplo, que quiero innovar algún proyecto y lo llevo a la mesa y no me lo aprueban o simplemente no me ayudan con los recursos, materiales, espacio...

Entrevistada: Sí, depende de la institución. Porque por ejemplo aquí hacen unos trabajos que todo se realiza antes de empezar el semestre, que tú tienes que decir lo que tú quieres y si hay una actividad extra tú sabes que eso tiene un nombre y hay que trabajar aparte con los coordinadores, tú sabes.

Pero, si son cosas que se pueden manejar, sí...

Entrevistadora: ¿Tiene apoyo?

Entrevistada: Sí. El apoyo es bueno aquí.

Entrevistadora: Y a nivel de recursos para el aprendizaje. ¿Cuenta con recursos necesarios para impartir su clase sin dificultad?

Entrevistada: Bueno, sí, sí. Contamos con lo que son los recursos en general, pero si hay otras cosas siempre trabajamos con los estudiantes, y los mandamos a elaborar con ellos. Pero, los recursos básicos siempre los encontramos aquí.

Entrevistadora: ¿Tienen disponibilidad?

Entrevistada: Ujum, asiente.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, con esa disponibilidad, ¿verdad? Usted cuenta con lo que puede trabajar perfectamente pero el tema de las improvisaciones, de que llegan a interrumpir su clase por aviso extra de lo que sea, hay situaciones que se dan. ¿Cómo se siente cuando la invitan a reuniones así de repente, emocionalmente cómo reacciona ante esa situación?

Entrevistada: Bueno, nada. Tenemos que entender que estamos en una institución y yo lo que hago es que me voy desconectando un poquito. No lo hago de una vez, pero pido unos minutos. Cierro unos minutos, aunque no puedo cerrar completo, lo voy cerrando, dejándoles el espacio para que ellos sigan trabajando y me voy. Pero, tú sabes, a veces no es muy bueno. Porque tú te sales del enfoque que tu estas trabajando.

Entrevistadora: Y sentimentalmente, así ¿Qué emoción siente?

Entrevistada: A veces uno como que ¡WAO! Te da ese down, risas.

Entrevistadora: Risas.

Entrevistada: Pero na´ esa autoestima pa´arriba de una vez.

Entrevistadora: Se desmotiva y vuelve y arranca de una vez.

Entrevistada: Sí, como que un momentito, pero eso no es nada del otro mundo.

Entrevistadora: Ok, finalmente, ¿Cómo se percibe la maestra en su rol docente? ¿Cuál es su percepción como maestra? De su trabajo, de su rol...

Entrevistada: Bueno, mi percepción es que yo me entrego a lo que hago, me gusta lo que yo hago. Como vuelvo a repetirte, me gusta mucho esa palabra: “empatizo” con lo que hago y me entrego mucho, me gusta mucho lo que yo hago. Sí, ser maestra a mí me encanta por la parte de eso mismo de empatizar con los estudiantes, con los muchachos, yo me siento como que soy parte de ellos en ese momento.

Tú sabes que siempre pasan algunas cositas, unos muchachitos que son menos tolerantes en algunas cosas, pero, de forma general yo siempre he tenido ese apego con mis estudiantes y me siento como si fuera mi casa con ellos, siento como esa confianza que ellos me cogen, en el sentido de si tienen una inquietud me la preguntan. A veces tú sabes que hay maestros que dan miedo en las aulas y hay estudiantes que temen. Y veo que

conmigo todo va viable, como que levantan la mano, preguntan, no tienen miedo. Todo marcha bien.

Entrevistadora: Ok. Y los estudiantes, los estudiantes siempre dicen cosas de nosotros.

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué dicen ellos, cómo la perciben?

Entrevistada: Bueno, dicen que es como cool. Eso dicen ellos que es cool. Tú sabes que es una jerga que usan los estudiantes y los jóvenes ahora, como que tú eres bien, que tú eres chévere. Entonces, ellos dicen que soy cool porque ella siempre se adapta a los tiempos. Entiendo que ellos lo que quieren decir es tú sabes, empatizo. Me disculpa que la he repetido tanto.

Entrevistadora: Tranquila.

Entrevistada: Eso es sí.

Entrevistadora: ¿O sea tienen una buena percepción de usted?

Entrevistada: Sí, sí. Tú sabes que no va a ser 100%, pero la mayoría siempre son muy perceptibles conmigo.

Entrevistadora: Con relación a todo lo que yo le pregunte ¿Usted entiende que desde su desempeño hay algo más que usted quiere decirme?

Entrevistada: Bueno...risas.

Entrevistadora: Risas.

Entrevistada: Yo pienso que todo está dicho, verdad. Cosas como profesional uno quiere seguir avanzando y tiene metas que quiere hacer. Pero eso es parte de uno como profesional. Hay que seguir avanzando.

Entrevistadora: Muchas gracias.

CAMPUS N° 3

Entrevista Profesor 9

Entrevistadora: Buenos días maestro.

Entrevistado: Buen día.

Entrevistadora: ¿Su edad?

Entrevistado: 55 años.

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistado: Casado.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 22.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistado: Educación Física.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistado: Maestría en Educación Física.

Entrevistadora: ¿Es docente a tiempo parcial o completo?

Entrevistado: Tiempo completo.

Entrevistadora: ¿Ciudad y municipio de origen?

Entrevistado: Pimentel, provincia Duarte.

Entrevistadora: ¿Asignaturas que imparte?

Entrevistado: Varias, tanto en las prácticas como en la parte deportiva. Si quiere se lo puedo detallar.

Entrevistadora: Por favor.

Entrevistado: Teoría de la educación física, evaluación de los aprendizajes, atletismo I, práctica docente I, II, III, IV, V y VI.

Entrevistadora: De la I a la VI, ¿Verdad?

Entrevistado: Ajá. béisbol I y II, deportes con raquetas I y II, didáctica de la educación física. ¿Le puse ahí historia y teoría de la educación física?

Entrevistadora: No.

Entrevistado: Historia y teoría de la educación física, entre otras.

Entrevistadora: Profesor, para iniciar nos gustaría que conversemos sobre su trayectoria como docente y de su experiencia en la enseñanza.

Entrevistado: Una experiencia innovadora, porque en realidad comienzo a ser atleta. Primero yo fui atleta de alto rendimiento en varias disciplinas deportivas y tuve una primera profesión que es el Licenciado en Ciencias Agrícolas. Luego, comencé a estudiar educación física y me preparé específicamente en esa área. Todo en educación física. Con maestría en Formador de formadores, maestría en profesionalizante en la didáctica de la educación física y estamos haciendo una maestría vía doctorado en educación física integral.

Entrevistadora: Ok.

Entrevistado: En mi experiencia como docente ha sido innovadora. Comencé primero en los Prados, en las escuelas, en el nivel primario. Primero era básico y ahora primario, y luego, en el nivel secundario, técnico distrital y comenzamos aquí como contratado y luego ahora nombrado. Concursamos aquí también y estamos nombrados en tiempo completo. Por nuestras manos tenemos aquí 15 años. Y por nuestras manos han pasado la mayoría de profesionales que han salido de aquí en los últimos tiempos. Que han sido los números 1 en cuanto al concurso de oposición. Y eso nos llena de satisfacción, no solamente a mí, sino a toda la institución.

Entrevistadora: Es una historia muy bonita. Y entonces en base a toda esa experiencia y su interacción con los estudiantes, ese proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo usted organiza sus clases y cómo es su gestión de aula?

Entrevistado: Fíjate, al principio tú sabes que el tiempo mejora. Al principio tú sabes que nosotros éramos más los protagonistas en cuanto al accionar de nuestra clase. Todo se centralizaba en base a uno, específicamente lo que nosotros llamamos el mando directo. Una orden, vamos hacer esto, hacemos esto; ya las clases son diferentes donde la participación de nosotros es más de un facilitador, buscando que el estudiante sea el generador de su propio conocimiento. Con una primera clase que es un diagnóstico y luego de acuerdo a la planificación, porque ahora planificamos por syllabus. Entonces, comenzamos a accionar en base al cronograma de la planificación de la asignatura. Eso me ha dado un buen resultado.

También algo que me ha ayudado fue que antes de dar evaluación de los aprendizajes, nosotros meditamos más que evaluábamos. Todo era más en una parte, no me trajiste esto, el puntaje es este, no me trajiste lo otro.

Es decir, más una medida. Ahora nosotros tratamos de ser los más justos pero muchas veces hay estudiantes que tienen inconvenientes que tú no lo sabes, que tienes que empoderarte de su causa, hablar con ellos, ver sus situaciones, para tratar de sacarle provecho a ellos, lo más que se pueda. Entonces, eso fue interactuando con ellos y me llena de satisfacción que nos ha dado resultado positivo.

Valoramos las actividades que realizan, hacemos debate, también lo podemos hacer un drama en la misma clase, damos la clase donde ellos mismos son los evaluadores con criterios dados por ellos, combinados con ellos, discutidos con ellos mismos también. Buscando la manera de que cuando lleguen a la escuela, a los centros educativos no tengan un choque de ver que nosotros nada más le damos algo que es correcto a las diferentes situaciones que van a encontrar en la escuela. Y eso nos ha dado mucho resultado, que ya ellos mismos después que salen nos lo expresan a nosotros.

Entrevistadora: Y ese perfil docente y su estilo de enseñanza. ¿Cómo usted definiría su perfil?

Entrevistado: ¿En qué sentido?

Entrevistadora: Su perfil, con ese desempeño de compromiso, con ese sentido y claridad de buena docencia, con ese sentido de pertenencia, con ese proceso formativo que tiene y esa trayectoria profesional. ¿Cómo se definiría?

Entrevistado: Bueno, yo te puedo decir que yo me empodero de todo, no solamente de dar una clase. Porque una cosa es dar una clase, porque fuera fácil planificar y dar una clase y dar los contenidos que voy a trabajar, simplemente lo di, si aprenden aprendieron y si no. Pero al final, el resultado no va a ser positivo porque muchas veces el que menos uno cree es el más importante dentro de su aula, que es el más reservado, pero, ese tiene un problema económico o su mamá está enferma. Porque aquí no estudian personas de estatus alto, aquí son estudiantes humildes, claro, ha cambiado mucho, pero la mayoría son humildes. Entonces, vienen con voy a estudiar, pero, que tiene referencia y porque en educación yo puedo conseguir un empleo, un trabajo. Es seguro, sin embargo, no vienen definidos y es la oportunidad que tiene uno de cambiar y de hacerlo ver otra persona.

Entrevistadora: **Del enfoque, del modelo educativo que se emplea de manera institucional.**

Entrevistado: Ajá, por competencia.

Entrevistadora: **Es por competencia. ¿Y cómo es? ¿Cómo lo usan?**

Entrevistado: Nosotros...

Recuerda que aquí tenemos que estar adaptados a las competencias que utiliza el Ministerio de Educación, MINERD. Entonces, debemos basarnos específicamente en las competencias fundamentales y las competencias específicas. Donde planificamos la unidad de aprendizaje mediante una situación de aprendizaje y esta se convierte en la unidad didáctica y la tenemos que implementar con otra área, basando los tres principios fundamentales que son: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Que son esos contenidos que deben estar englobados en una clase o no en una clase, en la planificación que debemos detallar el año entero. Porque todos los días debemos trabajar en base a eso.

Entrevistadora: **En función de esas habilidades docentes que usted tiene, de ese conocimiento de los contenidos, de ese conocimiento técnico especializado del área de educación física y esa didáctica. ¿Cómo entiende que son las competencias tuyas y cómo esto ayuda a que sus estudiantes aprendan más?**

Entrevistado: Fíjate, recuerda que el deporte debe ser usado como un medio, no como un fin. Antes se utilizaba como un fin, sin embargo, ahora no. Ahora ellos lo que tienen es que ubicar una manera es que ellos disfruten. ¿Por qué? Porque si voy a dar vamos a

poner un ejemplo, baloncesto o a dar béisbol, que también yo doy beisbol I y II. No todos aun siendo el béisbol el deporte rey, no todos conocen ni dominan el béisbol. Entonces, yo tengo que adaptarme a esa situación, a todos, no a los que comprenden. Antes, nosotros dábamos las asignaturas deportivas teórico – práctico, sin embargo, se les da práctico en cuanto a su formación y después conceptualizamos. Buscando la manera de quienes menos comprenden pueden ser ayudados por los que comprenden, y utilizamos algo que se llama el aprendizaje cooperativo. Hasta que no terminan de un contenido aprendido por todos, no pasamos a otro.

Entrevistadora: No pasan al otro...

Entrevistado: No.

Entrevistadora: Muy bien. En este momento me gustaría que profundicemos sobre la preparación concreta de la clase, independientemente del syllabus que usted me mencionó.

Entrevistado: Ok.

Entrevistadora: ¿Cómo usted prepara su clase?

Entrevistado: Yo primero preparo por unidades, y esa unidad didáctica la desglosamos y realizamos un cronograma, porque aquí tenemos la particularidad que no es igual que en el nivel pre universitario. Aquí nosotros tenemos que prepararlo porque una clase mía de una semana hacía un día. Entonces, yo hago un cronograma de esa unidad didáctica y la desgloso por parte de una manera diaria, que en este caso es semanal. Con un primer momento que es el inicio, un segundo momento que es el desarrollo y un tercer momento que es el cierre. Pero, que aparte de todo hay que recordar que la mayoría de las asignaturas aquí dura de una hora a dos horas.

Entonces, tú tienes que planificar en base a esa cantidad, con una dinámica, una reflexión, que siempre es lo primero que hacemos en todas las clases. Una reflexión personal, esa reflexión tenemos que adaptarla a nuestro momento actual y esa reflexión va basada siempre en el contenido que vamos a trabajar.

Entrevistadora: Además de esa reflexión, ¿Qué estrategias utiliza para el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Entrevistado: Bueno, yo aplico mucho el aprendizaje cooperativo. Porque con el aprendizaje cooperativo nada más no busco que aprenda uno, sino todos y esa es una de las ventajas. En estos tiempos modernos, el aprendizaje cooperativo es lo que nos va a nutrir de una verdadera enseñanza. Que utilizamos estaciones, es decir, los ponemos en grupos fijos. Luego, esas estaciones las convertimos en un circuito, es decir, damos un tiempo y vamos rotando de acuerdo a los contenidos que vamos a trabajar. Una parte que nos ha ayudado, que el tiempo rinde más cuando tu aplicas estaciones y circuitos en base al aprendizaje cooperativo, porque ponemos un tiempo, pero todos tenemos que aprender. Y no podemos pasar a otra estación si no aprendemos lo que estamos dando, es decir, ahí no puedo quedarse nadie sin aprender.

Porque antes creíamos que el aprendizaje cooperativo era cooperar, y no es cooperar, es aprender todos.

Entrevistadora: Aprender. ¿Por qué entonces en el circuito y estaciones tienen un momento de socialización de saberes?

Entrevistado: Claro, porque las estaciones, por ejemplo, para explicarle lo que nosotros llamamos estaciones en educación física, porque a lo mejor no se lo han dicho. Yo tengo un grupo aquí, otro grupo aquí, un grupo aquí y otro allá. En las tres esquinas tengo 4 estaciones. Aquí voy a dar plancha, aquí voy a dar sentadilla, aquí voy a dar marinero y aquí voy a dar speakin, es este movimiento que yo hago. Entonces, voy a tenerlos dos minutos aquí, dos minutos aquí, 5 minutos aquí y dos minutos allá. Cuando termine el tiempo entonces socializamos.

Socializamos. Entonces, cuando terminamos se convierte en circuito cuando este que está en plancha pasa a sentadilla, el de sentadilla empieza a abdominales y el de abdominales me pasa a speakin.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Y así sucesivamente, entonces estamos trabajando 4 partes y yo estoy en el centro simplemente. Donde cada uno tiene un líder y ese líder es el que vamos a conceptualizar.

Entrevistadora: Y entonces ¿cómo usted evalúa ese proceso?

Entrevistado: Claro, tenemos criterios y esos criterios elaboramos una especie de rúbrica para saber los resultados que nos da esa clase que hemos dado. Al final el rendimiento es maravilloso. Porque nosotros estamos haciendo una propuesta, una investigación en El Aprendizaje Cooperativo en esta institución.

Entrevistadora: **Muy bien, así como siempre tenemos un proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajo colaborativo, nos entregamos... Puede que se den algunos obstáculos.**

Entrevistado: Claro.

Entrevistadora: **Nos puede decir que obstáculos o barreras usted encuentra como en su rol de docencia.**

Entrevistado: Al principio el estudiante con mayor capacidad no quiere participar o no que no quiere participar, sino que se siente rebelde porque él cree que lo sabe y cómo lo sabe cree que todos los conocimientos y porque aquí se trabaja por nota, todas las calificaciones deben ser las mejores de ellos. Entonces, cuando usted lo empodera, le da principalía, le expresa lo que tiene que hacer, le expresa que el que está en 0 es igual que el que está en 100, porque todos comienzan iguales. Entonces, van comprendiendo y se empoderan de eso. Entonces, al principio no es fácil y el que no tiene conocimiento, al principio es una experiencia que no es tan halagadora. Los resultados se ven después. A medida que tú va viendo, y cuando ve sus calificaciones y ve al otro como profesional en otras asignaturas también, es lo que te motiva a ser otra persona, otro docente también.

Entrevistadora: **Y con relación a la gestión académica, institucional... ¿Hay alguna barrera?**

Entrevistado: No, aquí somos todos unos equipos.

Entrevistadora: **Muy bien. ¿Y con relación a los recursos?**

Entrevistado: Ese es uno de los problemas. Aunque ahora se está cambiando por el POA (Plan Operativo Anual). Estamos trabajando en el POA, cada uno de nosotros, porque el POA lo hacemos en conjunto y detallamos todo lo que vamos hacer.

Entrevistadora: Ok. Entonces, ¿todos los recursos que usted necesita tienen disponibilidad?

Entrevistado: No todos los recursos, siempre hay fallas, pero tratamos de ver. También, contribuimos mucho a los recursos del medio y hacemos talleres de recursos del medio de las asignaturas que ellos dan. Claro, hay que ver, si vamos a dar baloncesto no vamos a construir un balón, debemos también tener un balón para que el futuro profesional sino comprende vaya como un niño. Va como un niño acariciando y aprendiendo lo que es botar el balón, como es el dribling, como son los tiros...En fin, que juego predeportivos pueden hacer no competitivo que es lo más importante que se debe implementar en las escuelas.

Entrevistadora: Desde una mirada interna, cuando se presenta una situación con relación a que los recursos no están o cualquier situación a nivel de gestión...

Entrevistado: Fallos.

Entrevistadora: O a nivel académico, cualquier fallo como usted lo nombra. ¿Cómo reacciona emocionalmente ante eso?

Entrevistado: Al principio uno se sentía mal, al principio uno se siente que se yo. Se siente uno impotente y dice ¿qué voy hacer? Sin embargo, por algo uno es docente, por algo uno da clases. Porque yo tuve una experiencia, que yo comencé a dar educación física en una escuela que no tenía nada para dar, es decir, yo tenía que dar baloncesto en el aula y cuando vengo aquí veo que la realidad es casi siempre es similar. Va a depender del grado de mentalidad que tenga cada uno lo que pasa es que uno siempre dice: No, esto no podemos hacerlo porque lo debe hacer tal cosa. Pero nosotros podemos buscar soluciones. En beisbol aquí no se compra pelota, la buscamos nosotros.

Entrevistadora: Ok. Ya para finalizar, me gustaría saber en sentido general, como docente. ¿Cómo usted se percibe? ¿Cuál es su auto percepción?

Entrevistado: ¿Cómo docente? Bueno, como docente yo siento que todavía tengo que aprender mucho. Por eso, cada vez que dan algo aquí trato de participar. Cuando me llamaron para esto, no sabía, pero vine.

Entrevistadora: Risas

Entrevistado: Me dijeron te tienen que entrevistar... risas.

Entrevistado: Es decir, uno siempre debe ser una parte abierta a cambios y a aprendizajes. Porque en la vida: ni lo sabe todo, ni eres el que más sabes de todos. Siempre va a ver personas que tienen más experiencia que tú, conocimientos diferentes y otro tipo de enseñanza que te pueden a ti aprender para tu aplicarlo en tus asignaturas, es lo más importante.

Entrevistadora: Y los estudiantes: ¿Qué dicen de usted? Porque por lo general uno dice: “No, que yo no sé qué dicen”. Pero, siempre algún ruido uno escucha.

Entrevistado: Sí, no, ellos se llevan muy bien conmigo. Somos personas, porque trato de aparte de ser docente, ser su amigo, su compañero... Claro uno guardando la distancia en cuanto a lo que es el docente y en cuanto a lo que es el estudiante. Pero, tampoco creer que uno es un marciano. Uno tiene que buscar la manera de ser ejemplo para ellos, para cuando ellos lleguen a su comunidad esos conocimientos los puedan aplicar.

Sí, pero nos llevamos bien gracias a Dios, yo nunca he tenido problemas con ellos. Ni con nadie tampoco.

Entrevistadora: Qué bien. Ya con eso yo cierro todas las preguntas que tenía para usted. Con relación a esta entrevista, usted entiende que hay algún punto que usted quiera decirme, algo más en lo que quiera abundar.

Entrevistado: Simplemente decirle que me siento contento porque cuando se importantiza el área nuestra, el crecimiento es para nosotros también porque no podemos creernos que, porque uno tiene especialidad en el área, es el único que puede investigar en el área. Y eso nos lleva a nosotros a que podemos crecer, porque hay conceptos técnicos que nosotros tenemos pero que también necesitamos aprender de otra parte.

Entrevistadora: Sí, risas.

Entrevistado: Que es cómo conceptualizar y cómo uno puede tener otro tipo de estrategia para que los estudiantes tengan un mejor aprendizaje.

Entrevistadora: Ok. Maestro muchísimas gracias.

Entrevistado: Encantado.

CAMPUS N° 3

Entrevista Profesor 10

Entrevistadora: Buenos días.

Entrevistada: Buenos días

Entrevistadora: Mi nombre es María Montás, estoy realizando mi tesis doctoral titulada: “El Desempeño del profesorado universitario en la Formación Inicial Docente de la Educación Física”. Para ello, solicito su colaboración para hacerle una entrevista estructurada en profundidad.

Entrevistada: De acuerdo

Entrevistadora: Solicitó su permiso para grabar la entrevista

Entrevistada: No, a mí no me gusta que me graben, si tú quieres escríbelo

Entrevistadora: Ok, tomaré las notas de forma manual. Iniciemos, risas.

Entrevistadora: Edad

Entrevistada: 45 años

Entrevistadora: Último título alcanzado

Entrevistada: Maestría Profesionalizante de la Educación Física

Entrevistadora: Es docente a tiempo completo o parcial

Entrevistada: A tiempo completo

Entrevistadora: Provincia de origen

Entrevistada: Sánchez Ramírez

Entrevistadora: Para iniciar nos gustaría que conversemos de su trayectoria como docente y su experiencia en la enseñanza

Entrevistada: Trabajo desde el año 1998, tengo dominio del área de deportes baloncesto, voleibol, ajedrez, deportes básicos, cursé dos carreras juntas Educación Básica y Educación Física, era muy joven tenía solo tenía 19 años cuando inicié y vivía en Cotuí, trabajaba el Liceo Francisco Espailat en ese entonces los cursos tenían 51, 52 y hasta 53 estudiantes. Siempre se trabajaba de acuerdo al currículo, se trabajaba mucho con recursos no convencionales: tapitas, balones, no había recursos siempre teníamos que estar innovando. (Puedo enviar fotos de esos trabajos, conservo mis evidencias, Liceo Francisco Henríquez y Carvajal).

Teníamos grupos preparados: clubes de ajedrez, voleibol, baloncesto; implementé el uso de los uniformes en la escuela, los padres se deleitaban verme trabajar, siempre tenía todo organizado. Fue una experiencia como era un centro pequeño impartía Educación Artística, en el 2002 hice un Postgrado en Gestión en ITECO, pasó de ser estudiante a maestra en el nivel superior, tenía 5 años de experiencia, fue fácil para mí y me sirvió de base.

Entrevistadora: Mientras conversamos le vamos a pedir que nos describa su forma particular de enseñar

Entrevistada: Todo lo planifico con tiempo, no me gustan las improvisaciones, me preguntan que si soy psicóloga. Mantengo la teoría y luego la práctica, los valores el trabajo en equipo, valores de colaboración, entrega, el trabajo a tiempo, reflexiones, sus vivencias, las llevo a acorde con sus competencias como es la del currículo porque estamos preparando maestros para los centros educativos. Trabajo por proyectos para que ejecuten el cerebro. Usó el método explicativo demostrativo, libre exploración con los estudiantes de la gimnasia, el uso de videos para la integración de la tecnología. Planifico competencias por secciones.

Para que se evidencien las competencias desarrolladas, trabajo un cuaderno cuadriculado para los tipos de formación: hileras, cuartetos, quintetos, todas las figuras, se trabaja organización, control despliegue de manera teórica, todos los implementos olímpicos y no olímpicos. Los estudiantes me dicen mamá, maestra muy buena y preocupada por los estudiantes, no es calificar es enseñar, educar, guiar, que aprendan de manera natural, sin presión que puedan dar el todo por el todo, amar lo que hacen, vocación de servicio. Trabajo las competencias entre los estudiantes, completa capacidad de comunicación,

manejo de conflictos, persuadir de forma positiva, empoderamiento, dominio de las técnicas y el deporte, dominio disciplinar y organizado.

Entrevistadora: En este momento nos gustaría profundizar sobre la preparación concreta de sus clases y los elementos que la conforman.

Entrevistada: Inicio por la parte general de la institución, asignatura, número de secciones, código, maestra, en lo demás contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Parte de la organización de los estudiantes, competencias generales y específicas el tiempo que dura cada actividad, la evaluación y las estrategias. Otro punto es un cronograma con todos los temas que se van abordar, con evidencias y un informe final con debilidades y fortalezas. Cómo ocurre el proceso va más allá de los contenidos, el trabajo de cinta, implementos de elevación imprevista, estructura y planificación.

Entrevistadora: qué puede decirnos del enfoque que utiliza

Entrevistada: El enfoque por competencias, para mí no fue un caos, estaba preparada y me dieron mi pergamino, ya estaba preparada y actualizada según el currículo. Cada error lo corrijo con retroalimentación para la perfección de la pirámide humana porque es una responsabilidad con la vida, trabajo en equipo para que desarrollen la confianza, los trabajos finales los asignó con tiempo porque el trabajo final no es lo mismo. Por ejemplo, en la asignatura historia y teoría de la Educación Física Deben de realizar un trabajo con los precursores de la educación física de su pueblo, dirigentes deportivos, deben de construir un libro o un compendio y aportes con equipo, envió en físico y por correo; revisión de la investigación socialización del trabajo en equipo y de colaboración.

Entrevistadora: De los trabajos asignados a los estudiantes cuales estrategia emplea para evaluarlos

Entrevistada: Evaluó todo el proceso, el primer día evaluó el perfil personal, perfil docente, cuaderno de prácticas, exámenes de vez en cuando no siempre, los valores, no solo saberlo y hay que ponerlos en práctica, las exposiciones prácticas de gimnasia las valoro con una rúbrica que lleva 10 aspectos de entrada, pose inicial, música, desarrollo, transformación despliegue y repliegue, trabajo en equipo, pose final y salida. Además, en Gimnasia Rítmica Evaluó un cuaderno cuadriculado describiendo las diferentes formaciones, hileras, en parejas, tríos, cuartetos entre otros y describen el del proceso.

Entrevistadora: Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras a las que se enfrenta como formadora de profesores de Educación física, cuéntenos de ello

Entrevistada: El apoyo de los profesores, las presentaciones demandan de más tiempo del destinado, los hijos, hace falta el apoyo moral de las autoridades

Entrevistadora: Desde una mirada más interna, puede contarnos de sus emociones o reacciones ante estas situaciones

Entrevistada: Soy emocionalmente activa, contenta, positiva, un poco extrovertida, cariñosa y amable.

Entrevistadora: Para finalizar, nos gustaría saber su percepción del rol docente

Entrevistada: Un ejemplo para la sociedad, buena maestra, madre amiga, mis hijos se sienten orgullosos de mí, ejemplo social, positiva, llena de energía, con una forma peculiar única integra.

Entrevistadora: Y la percepción de los estudiantes sobre usted como docente, cuéntenos de ello.

Entrevistada: Te comenté anteriormente, los estudiantes me dicen mamá por mi compromiso y preocupación para que los estudiantes aprendan.

Entrevistadora: Hay algo más que quiera decirnos antes de terminar

Entrevistada: No, está bien.

Entrevistadora: Maestra, muchísimas gracias por su colaboración.

CAMPUS N°. 4

Entrevista Profesor 11

Entrevistadora: ¿Edad?

Entrevistada: 44 años.

Entrevistadora: ¿Estado Civil?

Entrevistada: Soltera.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistada: 22 años.

Entrevistadora: ¿Ciudad y municipio de origen?

Entrevistada: Santiago.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistada: Maestría Lingüística Aplicada. Además, realicé un diplomado en metodología de la investigación, asisto a charlas, conferencias, todo lo que tiene que ver con actualizarme.

Entrevistadora: ¿Usted es a tiempo parcial o completo?

Entrevistada: Tiempo parcial.

Entrevistadora: ¿Qué materias imparte?

Entrevistada: español y gestión de en el aula.

Entrevistadora: nos gustaría que conversáramos sobre tu forma organización de tus clases, ¿cómo las organizas?

Entrevistada: Bueno, yo primero veo el programa, el syllabus. Y realizo una proyección de manera que yo pueda incluir todo lo que dice ahí en el tiempo establecido, consulto los materiales que están ahí, veo si hay otros que me interese colocar, siempre hay alguno que yo manejo que quiero incluir, libros y eso de complemento. Y la voy organizando por

semana, de manera que me dé tiempo incluso de hacer una última semana de revisión con los estudiantes como un review.

Entrevistadora: De acuerdo a todo lo que hemos conversado y el proceso de preparación y de organización de tus clases. ¿Cómo consideras tu perfil?

Entrevistada: Yo creo que es un perfil competitivo.

Entrevistadora: Muy bien mientras conversamos le vamos a pedir que nos describa de manera particular ¿cómo enseña?

Entrevistada: Yo enseño partiendo de lo que el estudiante sabe. Me gusta saber qué el estudiante sabe y por eso siempre pido que escriban una carta, eso yo lo hago en todas mis clases. Yo solicito el primer día que escriban una carta a la maestra. Una carta de expectativas planteando que quieren aprender en esta asignatura y qué cosas desearían que yo les ayudará a comprender, a entender o aproximarse. Tomando en cuenta que a lo mejor tengan alguna necesidad que no haya podido ser suplida en otro momento pero que se sientan en la libertad. Me tomo el tiempo de leer cada carta y de devolverla. A partir de eso yo armo mi planificación, entonces, así conozco el estudiante, sé para qué vino a mi clase y bueno yo creo que eso hace que la clase fluya.

Entrevistadora: Es decir, esa clase fluye por una motivación. Entonces, desde su perfil profesional y competencias docentes, tanto a nivel cognitivo, didáctico y técnico del área que enseña. ¿Qué usted nos puede contar de eso?

Entrevistada: A mí me gusta agotar todas las estrategias activas de aprendizaje y de enseñanza. Y ahora pude hacerlo en esta gestión en el aula, lo pude lograr. Hay cursos que no van tan rápido, o sea, que no cogen el time tan pronto, pero hay grupos que sí. Me gusta siempre, siempre, en cada clase que haya socialización compartida, eso me gusta, que haya proyectos...

En esta clase, ahora, de gestión en el aula, al final cerramos con un proyecto, pero hubo investigación guiada, hubo exposición, hubo reflexión, un diario reflexivo. Toda la clase, durante todo este cuatrimestre hubo trabajo en equipo: en equipos pequeños, en equipos más grandes, hubo mucha investigación, consulta bibliográfica, hubo entrevistas, entrevistas a docentes. Ellos fueron entrevistaron y me trajeron evidencias, entonces, yo creo que eso es una gran riqueza y me aseguro de ir relacionando la teoría con la práctica,

se asigna una tarea, por ejemplo: un cine fórum, ver la película de Ron Clark, que es una película que está en el syllabus pero que yo la trabajo hace mucho tiempo en mis clases para docentes. Hacemos un cine fórum con la película, y yo la introduzco mirando el primer capítulo en el aula.

Otra de mis estrategias es que incorporó la tecnología desde el primer día, ellos saben que yo llego con el data show si no hay en el aula, con la computadora, con el interruptor para prender el data show. De manera que, siempre, siempre, siempre, en mis clases hay tecnología incorporada, vemos un vídeo, escuchamos una canción, entramos a documentos, vemos libros, leemos libros, en esta clase ellos se leyeron dos libros, el que está establecido como inicio y otro libro.

Entrevistadora: Pero, ¿por qué se logra hacer todo esto? ¿por las competencias de la maestra?

Entrevistada: Yo creo que hay una combinación, ellos me siguen, pero también yo creo que hay un buen clima, eso a mí me interesa mucho, siempre plantear un buen clima de aula donde las competencias cognitivas se puedan desarrollar al máximo, donde él sepa que yo estoy trabajando ahí la meta con visión todos los días, que ellos sepan que si leemos un documento tenemos que poner sobre el escenario del aula eso que han encontrado ahí y ver cómo lo aplicamos cuando vayan hacer profes, cuando se enfrentan a todos esos contenidos que están en ese currículum para cada grado. Eso fue otra cosa que pudimos hacer en este curso también. Hay una ventaja que yo tuve con este grupo es que yo lo tuve la otra asignatura.

Entrevistada: Ok.

Entrevistada: Ya ellos sabían hacer diario reflexivo, sabían que a las 10:30 yo estoy en el aula... Eso es otra cosa importante que yo creo que ha sido de beneficio. Mis estudiantes saben que yo en el aula estoy o antes que ellos, o a la hora en punto. Y el tiempo se optimiza y si hay un estudiante que no puedo asistir para alguna razón debe de presentar una excusa por escrito, con una copia y yo la grapo en la lista. Porque hay un tema que a veces en la universidad como que se relaja, y es: *yo no puedo asistir por tal, o cual cosa y bueno, yo copio la clase, yo le hago una foto...*

Hay una consigna que yo tengo: “*Que la foto no piensa, la foto es una evidencia, pero no hace tu trabajo cognitivo*”. Pero, también esas competencias emocionales, de gestionar el conflicto emocional yo trato en la medida que pueda de abordarlas, porque somos seres sociales, que vamos a entrar a escenarios llenos de conflictos, y como se lo menciono mucho: En una escuela puede que seas tú el único o la única profesora de educación física que le tengas que dar clases a toda la escuela, así fue el politécnico donde yo trabajé. Sólo el profesor de educación física era para todos los grados.

Entrevistadora: ¿Y cómo es la interacción emocional entre ustedes en el contexto de la clase?

Entrevistada: Yo creo que es bueno. Yo soy cuidadosa, trato de que no suba mucho la emoción... risas.

Entrevistada: Sí, me mantengo como en un ambiente técnico-profesional. Yo me cuido mucho de eso, porque el escenario es para eso, para aprender, para crear un clima propicio para aprender. Si sale un tema personal, en la medida de lo posible lo manejamos, pero yo no puedo decir que mis clases son emocionales y que hay apertura para que... No, yo creo que no porque entonces desvirtuamos el escenario, un escenario académico.

Y, cuando yo le planteo que hay que estar en el aula en punto y que se lleva un diario reflexivo y que en todo momento hay que estar aquí, me estoy refiriendo a que el escenario es académico y el vocabulario es académico, y que los chats son para fuera de la hora, y que ahí en ese lugar se escribe, se interpreta, se levanta la mano, se plantean opiniones, se plantea que uno está de acuerdo o no lo está, pero con mucho respeto. Entonces, como que eso ayuda cuando se instala el escenario ellos siguen a uno, hay gente que le cuesta, hay gente que le cuesta seguir. Pero, también hay un tema, yo, hay un momento en que yo me acerco y espero que salgan le planteo: “me gustaría hablarte, preguntarte algo”. Y entonces voy: “mira, ¿qué pasa en esa vida?”.

Hay un recurso que aprendí en un taller que hice, y es la hoja de vida. Al inicio yo les planteo que laboremos nuestra hoja de vida porque es importante para un profesional tener. La hoja de vida pensada, como la que se ponen en la contratapa de los libros. Entonces, ya ellos se visualizan como doctores, eso es un pretexto realmente, porque yo lo que quiero es saber cómo se ven a futuro, trabajar ese camino, un poco la inteligencia

emocional, la proyección, pero, eso me da a mi información de quién es ese personaje que yo tengo. Y ahí vaya que personajes hay.

Entrevistada: Pero me ayuda luego a abordarles y me pasó ahora con una estudiante, en una de esas hojas de vida hablaba de su familia. Hay gente que omite hablar de su familia, pero uno se entera de cosas que de otra manera no se enteraría. Y ya para ese abordaje personal, es más útil porque uno va a lo directo. ¿Y cómo está tu mamá? ¿Cómo te ha ido después de que se mudaron? ¿Cómo ha sido tu adaptación aquí?

Cómo te haces, por ejemplo, con un chico que vive muy lejos de aquel lado. Vive en Nuevo Renacer, creo. Yo le pregunto continuamente: Dime, ¿cómo vamos con la levantada? Son de lo que se tienen que levantar a las cuatro. El día que fuimos a la misa que era el aniversario del recinto pedí que conversara con otro chico que también vive allá, entonces, entablaron una conversación y él empezó a llegar un poquito más temprano. Pero si no leo su hoja de vida, no me entero donde vive, las dificultades que tiene, y ese tipo de cosas. Pero es un tiempo precioso también que a uno se le va.

Entrevistadora: **Sí, por eso desde todo lo que aborda todo lo que toma en cuenta para el desarrollo de sus clases, ¿cómo las prepara, de manera concreta? y ¿cuáles son todos los elementos que tiene su planificación?**

Entrevistada: Yo uso el diseño genérico que tiene un programa. Yo escribo las competencias, yo escribo mucho, hoy ando con una libretica porque ando buscando cosas, pero, yo anoto porque yo confío mucho en esa técnica, en mi cuaderno. Y cuando (nombra al coordinador de área) me fue acompañar vio todo lo que yo escribo. Yo escribo la competencia...

Entonces, escribo la competencia, escribo el indicador, que es lo que yo al final de esa clase yo voy a ver concretamente y cómo lo voy a ver. Si vamos a ver por ejemplo en el tema de la entrevista un docente, yo le proveo de la entrevista o la hacemos en el aula, pero yo pongo estas actividades. Yo siempre hago la división de una clase tradicional, el inicio, el desarrollo, ¿qué yo voy a hacer al inicio de mi clase? yo se lo anoto, voy a aperturar con un vídeo acerca de, por ejemplo, “Los siete Hábitos de la Gente Altamente Efectiva” o voy a ver un video de los “Cuatro Acuerdos”, o voy a ver un poema yo varío, de manera que en el cuatrimestre ellos puedan ver un poema, puedan ver una canción, puedan ver una película, puedan ver una entrevista, puedan ver una conferencia. Vimos

la conferencia de “*Cómo Enseñar a los que No Quieren Aprender*” la vimos en el aula, reflexionamos sobre eso, una videoconferencia tuvimos casi.

Entonces, yo lo anoto todo, así una cosita debajo de la otra y voy poniendo mi cotejo cuando terminó mi clase. Y la tarea yo le escribo también, por eso si algún estudiante no va “profesora usted me puede permitir ver la tarea” “sí, sí, ven tírale tu foto y la copias”.

Eso me ha funcionado y yo creo que ayuda. Porque al final yo puedo ver que tanta clase yo he dado, si yo abarque lo que yo esperaba. ¿Qué yo incluí? ¿Qué no incluí? si hay un libro que yo quiero sugerir lo pongo ahí. Sugerí este tal libro, tal día, revisé tales cuadernos, esa es otra estrategia.

Yo elabore una rúbrica, yo hablo muy rápido María, perdón...

Entrevistadora: Tranquila

Entrevistada: Hay una rúbrica de sistematización que yo elaboré porque me di cuenta que una parte, no ahora me di cuenta, hace mucho tiempo, que hay una parte de los estudiantes que tiene una manera de aprender que no le permite profundizar en el contenido conceptual. Entonces, a mí me interesó ver cómo yo ayudaba a que esos muchachos encontrarán una fórmula para meterse dentro de la lógica académica y elaboré una rúbrica de sistematización, y con esa rúbrica entonces ellos le dicen que yo espero ver en el cuaderno. Porque el soporte es el cuaderno o la cátedra. Inicia con que debe sistematizar todas las clases todas, todas y deben tomar en cuenta una serie de aspectos, en ese proceso. Yo la reviso dos veces en el cuatrimestre y coloco una nota de sistematización porque hoy día es una competencia profesional del profesional del siglo XXI, tener habilidades para sistematizar.

Entrevistadora: Muy bien entonces dentro de ese programa genérico cuáles son los elementos que recuerda que tiene ese plan es importante para mí que me lo comentes.

Entrevistada: El liderazgo, el liderazgo docente, la gestión del aula, tiene la inteligencia emocional, ese mismo, la misma temática de “Cómo enseñar a los que no quieren aprender”, sobre técnicas de enseñanza y de aprendizaje. Básicamente el programa está planteado en eso. Todo lo que tiene que ver con la gestión del aula, el clima, la gestión de las emociones, el trabajo mismo, estrategias eso es lo que tiene.

Entrevistadora: Ahora yo querría que tú identifiques las estrategias que te han dado mejores resultados cuando estás enseñando esta asignatura.

Entrevistada: Todas las estrategias me han dado el resultado requerido. Pero la estrategia de la socialización compartida tiene un valor incalculable porque es cuando el estudiante dice lo que sabe, lo que verdaderamente sabe. A partir de ver esa conferencia, de “Cómo enseñar los que me quieren aprender”, por ejemplo: “cuéntame, ¿cuál es la estrategia que plantea el especialista para nosotros para nosotros ponerla en práctica”. Entonces, estamos mirando y yo doy la palabra o asigno un moderador, y ese moderador va dando la palabra y la gente va diciendo a partir de lo que va tomando en sus notas, a partir del documento del Nuevo Liderazgo acerca del clima de aula.

Entonces, hablamos. Ahí hicimos un panel, montamos un panel, esa estrategia no la dije ahorita. Ahí montamos un panel y lo dirigieron dos estudiantes. Y en ese panel se presentaron dos equipos, a partir de ese documento, ese fue el primer documento. Entonces, por eso digo que la socialización compartida es una estrategia que tiene un valor por encima de las demás porque es la oportunidad que tiene el estudiante de decir lo que sabe y también de decir sus dudas.

Entrevistadora: Es evidente que utilizar esa estrategia y que le ha dado buenos resultados. Entonces, me puede describir la forma en que la evalúa.

Entrevistada: Hay varias. Yo evaluo a partir de los registros en los diarios reflexivos porque hay una rúbrica y esa rúbrica yo la aplico dos veces en el cuatrimestre. Evaluó a partir de ensayos que planteó que realicen, ensayos expositivos, evaluó a partir de resúmenes, de reportes de lectura, hay pruebas de libro abierto y prácticas de libro abierto que yo doy.

Con unas fichas que yo diseño en función del contenido que di, y en este caso incluí exposiciones. Al final ellos hicieron una exposición de un tema que ellos mismos eligieron y ellos mismos se moderaron y con eso cerramos. Y ellos crearon una presentación única para todo el grupo con los cinco equipos que hicieron los cinco grupos que hicieron las exposiciones y hubo una rúbrica para evaluar la exposición, que yo se la entregué a ellos y ellos mismos se calificaron.

Entrevistadora: Ok. Ellos antes de iniciar conocen todo el proceso de cómo serán evaluados.

Entrevistada: Si yo les presento el programa y todo el criterio de valuación. Y en la medida que voy dando los temas les voy entregando una rúbrica para ver la parte de la estructura de ese entregable que yo le voy a pedir. En la entrevista a un docente, debían hacer una entrevista entonces ensayamos preguntas para la entrevista, las copiamos en la pizarra, y luego, pues me lo entregaron a mí ya validadas. Porque como iba salir afuera esa entrevista, no más de cinco preguntas y yo tenía que verlas. Entonces, eso en el cuaderno era que yo lo iba a revisar, yo revisé con él. Yo siempre reviso cuadernos.

Porque es que los principios del aprendizaje implican en que haya un momento para comprobar lo que se aprendió, no basta con introducir la información, hay que procesarla y el escribir es procesar la información. Entonces, los estudiantes me demuestran que la procesaron si pueden hacer ese ejercicio, o esa tarea, o ese ensayo, o ese reporte con la estructura real de ese tipo de texto.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces me gustaría profundizar sobre las barreras. ¿Qué barreras ha enfrentado como maestra formadora de profesores de educación física?

Entrevistada: La distracción.

Entrevistadora: ¿Distracción?

Entrevistada: La Barrera número uno, y mira que yo soy difícil de que se vayan los estudiantes mentalmente del aula.

Pero, hay un mínimo de 3, 4 estudiantes que tienen dificultad para sacarse del celular. Y uno de ellos me decía: “Profesora yo estoy haciendo el esfuerzo más grande de mi vida, pero yo no puedo estar sin mirar el celular”. Ese fue (nombre del estudiante) y él, es verdad, nosotros lo vigilamos sin querer, pero lo estábamos vigilando todos. Porque yo le planteé a él públicamente: “Pero haz el esfuerzo que yo sé que tú lo vas a lograr”.

Entrevistadora: Entonces, en el proceso...

Entrevistada: Y él lo logró.

Entrevistadora: En el contexto de su asignatura, ¿su mayor barrera son los mismos estudiantes?

Entrevistada: La distracción de ellos. El celular es una amenaza, incluso hemos como propósitos: vamos a voltear el celular. Porque es una herramienta de trabajo, no la podemos guardar, yo soy pro utilizar la tecnología. Pero, nuestros chicos se tienen que educar en el uso de la tecnología sobre todo en ese dispositivo, mantenerlo boca abajo, no estar con la alerta de cuando llega un mensaje... Esa fue la principal barrera en algunos estudiantes porque la mayoría yo logré que estuvieran presentes, pero en los que no, esa calidad de esos aprendizajes no fue tan buena, y lo veo.

Entrevistada: Perdón María. Porque este grupo que yo tengo de Producción Oral y Escrita yo lo tuve, y a ese grupo yo le recogí los celulares en una funda, sí. Pero ahora, sin embargo, sólo dos estudiantes todavía al final de la asignatura no... O sea, yo siento que todavía para ellos es muy difícil no mirar, no chatear, en algún momento de la clase.

Entrevistadora: Y una cosa, con relación a la gestión académica, gestión institucional... ¿Tiene alguna dificultad? ¿Existe alguna barrera?

Entrevistada: No tengo. Hasta ahora yo he tenido lo que he necesitado, la asistencia. En el caso del curso de nivelación he tenido las guías, la formación, la inducción... No, no he tenido ninguna necesidad insatisfecha.

Entrevistadora: ¿Y en términos de los recursos? De los recursos que le da la institución, que le provee, para que estas clases sean más ricas. ¿Hay algún obstáculo?

Entrevistada: No, yo solamente quiero sugerir que sean cambiados todos los cables para conectar el proyecto. Porque hay algunos que ya se han dañado. Hay algunos que fueron sustituidos, yo solicité y lo fue sustituyendo. Pero aulas que yo usé después porque me cambiaron y yo no lo había solicitado. Entonces, revisar que todas las aulas tengan cables nuevos porque hay algunos que ya el borde se ha doblado, y que coloquen en las paredes, yo sugiero un gancho, para que no estén rodando, porque es que se dañan.

Entrevistada: Para mantenerlo, la preservación del recurso.

Entrevistadora: Cuando por ejemplo lleva sus clases preparadas para utilizar la tecnología y le toca trabajar en un salón donde los cables no funcionan, emocionalmente cómo responde la maestra. ¿Cómo se siente?

Entrevistada: Yo busco otro.

Entrevistadora: ¿Cómo se siente?

Entrevistada: Todo el mundo sabe que yo busco otro, risas.

Yo no doy tiempo de sentir, yo busco otro. Y en mi clase hay dos datas show...

Entrevistadora: Ok.

Entrevistada: El que está colocado y el otro que yo llevo.

Entrevistadora: O sea...

Entrevistada: Yo lo busco.

Entrevistadora: No, genera un plan B o...

Entrevistada: Sí, sí, sí, siempre.

Entrevistadora: ¿O una reacción emocional?

Entrevistada: No, no, un plan B, siempre. Y después cuando veo a las personas le digo: Utilicé tal aula, por favor, cambiar el cable.

Entrevistadora: O sea, que, en término de su desempeño, en cuanto a estas barreras sus emociones...

Entrevistada: No, no, se resuelve.

Entrevistadora: ¿Se resuelve?

Entrevistada: Siempre he resuelto.

Entrevistadora: No se presenta desinterés, se presenta desmotivación... ¿Pasa eso?

Entrevistada: Mira, los muchachos ya me entienden tanto...

“Profesora recuérdese que esa data show no prende, una profesora lo prendió, pero después no”. Ellos mismos son los que me siguen, “¿usted quiere que vayamos?”, préstenos la cédula. Y ellos saben, ellos buscan el cable y busca en la data show. Y yo le doy mi cédula y la llevan. Entonces, es como que también ellos saben que yo no me voy a detener hacer otra cosa que no sea resolver para que empecemos a tiempo porque la hora corre.

Entrevistadora: Muy bien. Para finalizar, me gustaría saber: ¿Cuál es la percepción general de su rol? ¿Cómo se percibe? y ¿Cómo se describe Arelis en su rol docente?

Entrevistada: Yo soy una profesional de la docencia que hace todo lo que está en sus manos para que el estudiante entra en un proceso de aprender, siempre, que sea un estilo de vida el aprender a aprender, así es como yo me veo. Una persona inquieta, investigadora por naturaleza, que lo que quiere es que el estudiante a través de ser una carrera universitaria acceda a la mejora de su calidad de vida porque indefectiblemente eso es una consecuencia que viene cuando le estudiante, con el solo hecho de llegar a la universidad ya está mejorando su calidad de vida, y esa es como mi manera de ver mi rol. Yo soy una llavecita que le abre una puerta para que el ente por ahí y sea una persona de éxito.

Entrevistadora: Muy bien y con relación a los estudiantes, los estudiantes siempre se construyen una percepción sobre nosotros y... directa o indirectamente lo dicen lo manifiestan.

Entrevistada: Risas, Sí, ¿usted sabe porque yo me río?

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Esa profesora es intensa, risas.

Entrevistada: Ellos lo dicen, profesora bájele, esta intensa.

Entrevistadora: ¿Ellos la consideran así? ¿Cómo una persona intensa? ¿Y qué más, dicen?

Entrevistada: Exigente, si...

Entrevistadora: ¿Y usted impacta en ellos?

Entrevistada: Yo creo que sí, yo creo que sí, para bien. Porque ellos también saben que de ninguna manera yo hago nada para perjudicar a ninguno, ni para vengarme, ni para molestar. Eso es un discurso permanente en mí, de manera verbal, y también sin decirlo ellos saben que yo no hago nada para que ellos se sientan mal sino porque es que yo creo que deben reaccionar y ver todo lo que tienen en la mano.

Yo estoy aquí para abrirles una puerta, para enseñarles a entrar a un mundo profesional donde van hacer personas que probablemente le toca dirigir una escuela y deben tener el nivel. Yo hablo mucho de tener el nivel y que todos tienen condiciones para lograrlo. Entonces, yo tengo que atacar para que lleguen y lleguen bien.

Entrevistadora: Ya con esto nosotras prácticamente hemos finalizado con relación al desempeño docente, en la construcción de nuevos formadores del área de la educación física existe algo más que tú quieras contarme.

Entrevistada: Bueno para mí entrar a esta área ha sido un desafío. Yo he tenido que ponerme a leer y entrar en esta lógica, porque yo no estaba en esta lógica. En una escuela especializada en educación física, entonces, también que un estudiante venga con ropa deportiva, que a veces llegue sudado, que a veces tenga unos torneos y no vaya a mi clase, eso como que no me es tan fácil de comprenderlo. Porque deben ir a clase, deben ir a clase. Pero, también voy entendiendo que eso es parte de la formación, y, está bien. Yo creo que para mí es el desafío. Seguir aprendiendo, y entendiendo, y formándome porque para mí eso no es una cosa que yo pueda negociar también, yo sigo formándome igual que ellos.

Entrevistadora: Muchísimas gracias por todas las informaciones dadas.

CAMPUS N°. 4

Entrevista Profesor 12

Entrevistadora: Buenas tardes.

Entrevistado: Muy buenas tardes.

Entrevistadora: ¿Su edad?

Entrevistado: 54, recientemente.

Entrevistadora: ¿Estado Civil?

Entrevistado: Solterito, risas.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 25 años.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistado: Docente.

Entrevistadora: ¿El último título alcanzado?

Entrevistado: Posgrado en Historia y Geografía Física del Caribe.

Entrevistadora: ¿Historia y...?

Entrevistado: Y Geografía Física del Caribe.

Entrevistadora: ¿Es contratado a tiempo completo o es nombrado?

Entrevistado: Nombrado.

Entrevistadora: ¿Ciudad de origen?

Entrevistado: Santo Domingo, Distrito Nacional.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistado: Área de Ciencias Sociales.

Entrevistadora: Para iniciar, nos gustaría que conversamos de su trayectoria como docente y de su experiencia en la enseñanza. ¿Qué nos puede contar de ello?

Entrevistado: Risas, bueno. Es un mundo maravilloso, positivo, del cual he podido mantenerme por el amor profundo que le tengo a mi carrera docente durante estos 25 años, y digo más, son 33 excluyendo mi primera comparecencia como educador en el sector privado.

Entrevistadora: O sea ¿Ha trabajado también en el sector privado?

Entrevistado: Sí. Por lo tanto, son 33 años que tengo ininterrumpidos en esta linda carrera de entrega y formar niños, jóvenes y adultos para el bienestar de la sociedad.

Entrevistadora: ¿Y cuando inició? ¿Y dónde?

Entrevistado: Inicié por vez primera en el año 1988 en el colegio Santa Rosa ubicado en el sector del Ensanche Isabelita, Santo Domingo Oeste. Luego, pasé al colegio Juana de Arco para el año 1997, y más adelante sin manera ininterrumpida fui fundador de la escuela salesiana pública Celina Pellier en el sector de Los Mameyes, en el cual duré 17 años ininterrumpido trabajando con las hermanas salesianas, tanto recordando a aquellas hermosas hermanas como (nombre de las religiosa), entre otras tantas hermanas que me acogieron en la casa, como ellas le llaman, muy jovencito y de la cual parte de mi profesión docente he agradecido a Dios y a las hermanas salesianas.

Entrevistadora: Muy bien. Desde ese amor profundo que usted dice tener y de toda esa carrera, esa trayectoria, ¿Cómo usted organiza sus clases? ¿Cómo es su gestión de aula?

Entrevistado: Entrando en planificación a nivel general. Siempre tengo por iniciativa una creación de ambiente, inicio siempre con una reflexión, con una motivación, donde interactúo por espacios de 5 a 10 minutos con todos mis estudiantes, vía por vía, no importa el horario si es matutino, si es vespertino o nocturno y en el lugar que sea.

Eso me conlleva a crear en ese ser humano un sujeto pensante, crítico, de autovaloración para la vida, me voy más que dar un contenido de una cátedra, me voy más profundamente a la parte humana, lo que es verdaderamente el ser humano en sí.

Entrevistadora: Muy bien. Entonces, ¿Se da una interacción emocional con los estudiantes?

Entrevistados: Claro que sí porque se despierta muchas emociones y conductas donde ellos despiertan y preguntan. Por ejemplo: Una vez más que otras les pregunto: ¿Cuántos abrazos usted ha recibido en el día de hoy? ¿Cuántos besos usted ha recibido en el día de hoy?

Y algunos y algunas me responden: “Uno” “Tres” “Maestro, ninguno” otros me han contestado: “Profesor le voy a ser sincero/a, aquí en la universidad” entonces ¿Cuál es mi respuesta al final? Bueno, pues, ustedes tienen hoy una tarea, cuando ustedes retornen a sus respectivos hogares lo primero que ustedes van hacer es abrazar a sus padres, hijos, esposas, novios y demás familiares y amigos.

Entrevistadora: (Risas). Ok. Entonces ¿Cómo usted definiría su perfil referido a su rol?

Entrevistado: Mi perfil conductual, lo conecto con la conducta, no me gustaría hablar en primera persona, pero ya tengo que decirlo, me gustaría que los demás sean los que describan ese perfil del maestro Nova.

Pero me considero una persona solidaria, amorosa, entregada a mi profesión, responsable, con actitud de escuchar siempre a los demás y viceversa, amoroso con lo que hago y también con los discentes que me tocan estar frente a mí, o sea es una forma de inculcar constantemente valores porque los valores son la primera herramienta que manifiesta un maestro, un profesor, un educador. Esas son mis cualidades y ante todo el sentido de pertenencia constantemente a todo lo que trato de emprender.

Entrevistadora: Ahora mientras seguimos conversando me gustaría que me describa un poquito su manera de enseñar.

Entrevistado: Bueno, mi manera de enseñar no es una forma tradicionalmente autoritaria ni dictador, dentro de todos los tipos de maestro, estoy en el maestro filosófico, en el

maestro humorístico, poeta, no de una forma rígida, me gusta la participación general de todos los discentes, no le pongo traba para su expresión.

Por ejemplo: en una exposición, en un panel, en un debate, me gusta escucharlo totalmente, incluso le digo: “Exprésese como usted es naturalmente”, sin tregua, porque no evaluo por un número, valúo por todo el desarrollo y la capacidad que ese sujeto puede desarrollar durante la acción de la actividad de docente.

Entrevistadora: Y a nivel cognitivo, a nivel de dominio de los contenidos de la asignatura ¿Cómo es ese proceso? ¿Cómo usted se siente a nivel de dominio de esos puntos, desde ese rol docente suyo?

Entrevistado: Muy buena pregunta. Al punto de lo cognitivo, de ese caudal de conocimiento, especialmente en mi área especializada, he sido un adicto desde muy temprana edad a la lectura y dentro de toda disciplina de educación elegí el área de Ciencias Sociales, la Historia, la Geografía y la Filosofía, pero que más te puedo decir, el elemento número uno es la lectura, la interpretación, la comprensión y ante todo la actualización constante de la asignatura y no solamente de un tópico, porque por eso se llama las Ciencias Sociales, que no es una sola es una gama de disciplina como la Antropología, que es una disciplina del ser humano, del hombre, estudio del hombre.

La Sociología como estudio a la sociedad, la Economía, los procesos económicos y los bloques regionales, internacionales, que más te puedo decir también, la historia de un presente, un pasado y un futuro, es decir, todo docente tiene que estar actualizado en todo el campo del saber. Incluso, hasta no ser especialista en determinadas áreas porque el maestro es el profesional, es el mentor, es el instructor número uno de una sociedad.

No importa el pueblo que sea grande, pequeño, cercano, aislante, es decir, lejano, no importa, ante todo la constante actualización de ser educador, y especialmente ya en este nuevo milenio, siglo XXI, donde hay tantos desafíos, Sí reconozco que los cambios normalmente como ser humano crean incertidumbre, pero esa incertidumbre hay que dejarla de un lado porque hay que irse adaptando, ¿Para qué? Para comprender los nuevos grupos que llegan, los nuevos grupos que se van y así sucesivamente, creo que es el elemento número uno para uno poder llegar, instruir y darle verdaderamente lo que uno quiere.

Entrevistadora: ¿Siente que tiene el perfil adecuado para crecer?

Entrevistado: Creo que sí. En eso al 100%, porque estoy seguro constantemente de todas mis acciones, de conocimiento y de transmisión.

Entrevistadora: Ok. Entonces ¿Y el modelo y el enfoque que utiliza?

Entrevistado: Bien, aplicando la nueva currícula de nuestro sistema educativo dominicano, tanto a nivel inicial, básico como medio y superior apegado claramente al enfoque de socialización, a los enfoques de aprendizaje significativos, los enfoques de competencia, y así sucesivamente. Todos esos elementos de estrategia que conlleva nuestra nueva currícula actualmente se conectan uno con otro ¿Para qué? Para al final uno poder lograr aprendizaje verdaderamente significativo y preparar a los objetos dentro de esa dinámica para la vida, no en forma teórica sino también de una forma pragmática.

Entrevistadora: De acuerdo. En este momento me gustaría profundizar sobre la preparación concreta de sus clases y los elementos que la conforman ¿Cómo ocurre?

Entrevistado: Ok, ahí entraría los recursos, planificación... Lógicamente la planificación es la herramienta vital y número uno de todo verdadero docente porque la planificación es la verdadera organización. Una improvisación no llega, por lo tanto, aunque por ejemplo en el caso mío (Risas) que tengo 33 años en docencia yo diría “Bueno yo me sé el libro entero”, no eso no es así.

Constantemente cada grupo es diferente y, por lo tanto, esas planificaciones hay que dedicarle tiempo con más de un recurso y también, auxiliándose de los recursos actuales: la tecnología, enciclopedia, diccionario, periódico, revista, cine fórum, entre otros tantos y hermosísimos recursos que un educador puede obtener para ilustrar su amplia planificación en el día a día.

Entrevistadora: Esa planificación tan amplia que usted menciona que es bastante recursiva por todo el tipo de fuentes que usted menciona ¿Cuáles elementos poseen?

Entrevistado: Bueno ahí se determinan, aunque sea compleja, todos los recursos y las investigaciones, lógicamente hay un tiempo para cada disciplina y en este caso a nivel cuatrimestral pues uno observa la cronología del cuatrimestre, si son doce semanas si son

dieciséis semanas entonces primeramente releo el programa y ahí me voy ubicando también hasta con la bibliografía que voy a utilizar.

Entrevistadora: ¿Y los contenidos como vienen determinados?

Entrevistado: Bien los contenidos vienen determinados de forma sistemática que es lo más importante y puede ser que un contenido más que otro o menos que otro desde mi perspectiva de experiencia, reconozca que faltan herramientas, que faltan elementos.

¿Qué hago en este caso? Hago el verdadero complemento, trato de ajustar para que esos contenidos entonces se complementen como debe de ser, sin limitación, es decir, no solamente me toca x eje temático y pasó el tiempo y ya quedó crudo, no, tiene que ser instruido y con, lógicamente, con los parciales y la práctica que se evalúa cada contenido para luego entonces determinar la estadística de porcentaje hasta donde en esa asignatura x se pudo lograr dicho aprendizaje.

Entrevistadora: **Ahora querría que me identificara las estrategias que para abordar esos contenidos le han dado a usted mejor resultado.**

Entrevistado: Bueno son tantas, pero siempre específicamente uno elige una y la conecta. La estrategia que más me gusta para la instrucción son los paneles, lógicamente, las exposiciones, debates, la puesta en común, la socialización, entre otras. Son estrategias que para mí hasta ahora he percibido el buen logro de los aprendizajes.

Entrevistadora: **¿Y cómo las evalúa?**

Entrevistado: Bien, las evalúo por contenido, pasó un contenido en este caso, por ejemplo, pasaron las exposiciones pues inmediatamente se elabora una pequeña prueba hasta de forma oral, pero sin descartar todos los elementos que conlleven dichas exposiciones constantemente porque aplicando son las características de evaluaciones, sistemáticas, continuas, formativas, directa e indirecta y sumativa, hay que aplicarla.

Entrevistadora: **Y según las estrategias que aborda, ¿Utiliza la observación?**

Entrevistado: Número uno. La observación es lo número uno porque si no se aplica la observación ¿Cómo se determina profundamente?

Entrevistadora: **Y ¿Qué criterio utiliza para realizar esa observación?**

Entrevistado: Uno de los criterios directamente aplicando la misma evaluación, la coevaluación, la autoevaluación del mismo sujeto y la heteroevaluación como criterio y como elemento de evaluación.

¿En qué sentido? Ahí se permite cuando ya el estudiante termina su panel, su debate, ahora ¿Cómo tú te autoevalúas?, ¿Qué aprendiste? interprétame, comparte, no solamente con el educador sino con todo el entorno, en el aula, con sus compañeros.

Entrevistadora: Y ¿Hay algunos criterios que están previamente definidos? ¿Usted lo comparte con el estudiante antes? O simplemente se inicia la clase y después usted le dice que se evalúen ¿Cómo ocurre?

Entrevistado: No. Antes de todo se le da una información general para que el estudiante lógicamente, vaya preparado, no de una forma improvisada, aunque se aplique no constantemente la improvisación, pero si me gusta darle la logística de lo que se va hacer a nivel de una guía, un criterio general porque todo tiene que tener un criterio no podemos trabajar así a lo loco.

Entrevistadora: ¿Con qué herramienta? ¿Utilizan algún checklist? ¿Cómo lo hacen? ¿Usted le da una guía estructurada?

Entrevistado: Una guía estructurada escrita o por el mismo grupo de WhatsApp, un dictado, pero también manual y escrita.

Entrevistadora: Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras que se enfrenta como formador de profesores de Educación Física.

Entrevistado: (Risas). Bueno es un poco complejo, como toda sociedad de hoy en día a nivel mundial, a nivel mundial, reitero, hay muchos desafíos para la educación, pero siempre hay una solución. ¿Cuál es esa solución de mi perspectiva muy personal? Siempre buscar estrategias, propuestas y conocer cada día más a los estudiantes y a medida que se conozcan los estudiantes porque cada ser humano es diferente y cada ser humano tiene una historia, ahí me voy en la parte psicológica, emocional, en lo sentimental, la autoestima que hay que trabajarla hoy en día más que nunca.

Esos sujetos vienen con niveles de emociones muy por debajo, hay que ver, otros vienen muy por arriba y excúsame el término que estoy hablando un poquito popular, pero para

la mayor comprensión hay que trabajar a no usar un cliché, no usar una barrera discriminatoria, no, jamás, porque ese no es el papel de un buen educador y una buena educadora sino hacerse amigo/a de ese sujeto.

Entrevistadora: ¿Usted me quiere decir que la principal barrera sería la identidad de los propios estudiantes?

Entrevistado: No directamente, me refiero en las situaciones que hoy en día vienen los estudiantes, bueno comenzando con perfiles de vestimenta, bueno, de toda esta moda que hoy en día la mayoría de jóvenes usan como cultura, como elemento de transculturación, cosas que hay que tener mucho cuidado.

Entrevistadora: ¿Y distractores?

¿Distractores? Si hay distractores hay mucho en las aulas y por lo tanto uno tiene que trabajar ¿Cuál es uno de los primeros distractores? Que no voy a descalificar porque es una herramienta de aprendizaje dentro de los nuevos elementos de la globalización, por ejemplo, los celulares, a nivel nacional y a nivel mundial es un elemento distractor, ahora, no se puede echar para atrás, porque es una herramienta de aprendizaje.

Ahora, ¿Qué es lo que hay que hacer? Buscar estrategias de crear conciencia al estudiante y hacerle entender las partes positivas, las partes negativas que esos medios hoy en día nos pueden causar, pero la idea es que se utilice el 99% de elementos positivos.

Entrevistadora: Ok, A nivel de la gestión académica o institucional ¿Usted se enfrenta alguna barrera al nivel de su cátedra, de la docencia?

Entrevistado: Bueno, ya eso es a nivel personal como institución, o sea si he tenido barreras...

Entrevistadora: Barreras que limitan su cátedra, que puede ser la gestión de la academia, puede ser a nivel de gestión institucional, disponibilidad de recursos, de planta física, cualquier obstáculo que no permita que usted pueda impartir su cátedra con la calidad que amerita.

Entrevistado: Bueno respecto a eso voy a ser un poco preciso y conciso como en toda institución, como en todas partes siempre hay una debilitación, por ejemplo, un poco

jocoso, en nuestro país que tenemos un símbolo que se nos va la luz, aunque nuestra institución tenga una planta (risas) eso conlleva un elemento fuera de enfoque en un determinado momento, pero aun así se logra realizar el trabajo.

Otro elemento, la relación de autoridades con mi persona y especialmente con mi cátedra son bastantes positivas, la intercomunicación, la comunicación entre personal hasta ahora no puedo decir lo contrario de que, si falta algo dentro de mi área que yo solicite, hasta ahora nunca he recibido una parte negativa sino vamos a buscar la solución dentro de todas las posibilidades, como normalmente, hasta ahora no puedo decir nada contrario.

Entrevistadora: ¿Y las improvisaciones y reuniones excesivas existen?

Entrevistado: Se puede dar porque donde hay grupos humanos siempre aparecen, tal vez el caso mío yo siempre me he limitado en reuniones a nivel general con mis superiores. Pero siempre uno tiene que ser preciso, también conciso es decir hasta plasmar la idea que uno va a externar en una agenda en una reunión ¿Por qué? porque es un factor de tiempo entonces (risas) existen otros colegas, tal vez las mismas autoridades que se sobrepasan del tiempo, entonces le cortan el tiempo a un docente y viceversa.

Pero eso no es cuestión yo diría disque de no limitación sino de que también somos muy habladores los dominicanos entonces queremos entender.

Entrevistadora: Otro punto, hemos visto que existen distractores, que a veces lo de la energía eléctrica y quizás alguna que otra actividad improvisada que surgen según lo que hemos conversado.

Entrevistado: Si.

Entrevistadora: Entonces desde una mirada interna, puede contarnos, a nivel emocional ¿Cómo reacciona el maestro cuando estos casos se dan?

Entrevistado: Bueno, toda actividad improvisada como en todas partes, pero en caso nuestro, a veces realmente si uno no tiene la información en el tiempo necesario pues como ser humano uno siente molestia, y nada, uno baja la guardia y cede a la participación porque desde el punto académico también es parte de una formación que los sujetos van a recibir, yo cumplo o tratamos de cumplir con eso, aunque ya en la parte emocional y no se da constantemente.

Entonces se busca la vuelta, se buscan soluciones, se va mejorando, porque realmente suceden y bueno, no solamente afecta al maestro sino también afecta al discente que viene con su mente preparada para esto y dice “*Wao, pero se me cayó profe*” pero entonces tu no puede reaccionar también como ellos lo han aceptado, tú tienes que buscar inmediatamente la vuelta: No pero no se preocupe, que vamos a entender y también esto es aprendizaje.

Entrevistadora: ¿Esto genera apatía o desmotivación como docente?

Entrevistado: ambas, en el caso mío yo no lo veo así.

Entrevistadora: ¿Lo maneja?

Entrevistado: Si yo lo manejo, ahora lo que sí me... no que me molesta, pero me angustia ya en la parte del sujeto, del discente, del estudiante.

Entrevistadora: Ya para finalizar, nos gustaría saber ¿Cuál es la percepción de su rol? ¿Cómo usted se percibe?

Entrevistado: Risas, está parecida a una de las preguntas que me hiciste ahorita, mi perfil, mi rol. Mi rol es como educador y si elegí esta carrera y aun volviera a nacer, volvería a elegir ser maestro.

Entrevistadora: ¿Se considera como un generador de conocimiento, como un guía, un amigo orientador, un desarrollador de habilidades, que dicen los estudiantes?

Ahí entran tres perspectivas: Generalizador, no te voy a decir al 100% porque uno nunca termina de aprender, y por eso el aprendizaje es continuo porque el aprendizaje nunca termina, porque la vida siempre nos llena de conocimiento.

Otra parte importante sí, como guía, como maestro, profesor, educador, me considero un guía porque estoy trabajando con personas y por lo tanto hay que hilvanar los elementos de aprendizaje y de desarrollo, y ante todo de motivación constante, que es un elemento muy importante de todo maestro, la motivación.

Yo puedo ser el mejor maestro que venga de la universidad de donde sea, si no hay una motivación constante se cae todo, y ante todo las buenas relaciones humanas que siempre hay que tener constante con los individuos, eso es lo primero, si no hay una buena relación

humana se cae todo, puedo tener todos los conocimientos, todos los doctorados ¿Y de que me vale?

No solamente de forma teórica sino también de forma práctica, sin hipocresía de una manera natural, que el estudiante perciba y que sea que determine en uno esa parte emocional y afectiva que es sincera.

Entrevistadora: Ok. Los estudiantes siempre dicen cosas.

Entrevistado: Si eso es cierto. Y más al que uno le exige (risas).

Entrevistadora: La percepción de los estudiantes sobre usted como docente. ¿Qué nos puede contar de ello?

Entrevistado: Esa es otra interrogante que tengo que expresarme en primera persona, pero ya eso es parte de los mismos discentes. Bueno hasta ahora lo que escucho a nivel de pasillo y a nivel de la misma universidad: “Líder”, “El maestro líder”, “El maestro risueño” (risas), “El maestro comprensivo”, “El maestro que nos da la oportunidad de crecer” y “El maestro amigo”. Esas son las frases que mayormente yo escucho de puedo decir el 90% del educando que pasa por mis manos. (risas)

Entonces yo les respondo: “No me digan así porque entonces es un compromiso doble para mi” “Me comprometen más” (risas).

Entrevistadora: Ya con esto nosotros terminamos. ¿Hay algo más con relación a todos los temas abordados que usted quisiera comentar, que quisiera agregar?

Entrevistado: Bueno, de manera sintética, es una perspectiva amplia, que te podría decir realmente, que todavía siento que no he dado nada. (risas).

Entonces eso me conlleva a que tengo que actualizarme constantemente como siempre lo he hecho y esa forma es lo que yo les digo a los muchachos: Recuerden que solamente le he dado el 80 ustedes van a buscar el 20 para llegar al 100, risas.

Entrevistadora: Muchas gracias por su colaboración.

CAMPUS N°. 4

Entrevista Profesor 13

Entrevistadora: ¿Edad?

Entrevistado: 46.

Entrevistadora: ¿Estado Civil?

Entrevistado: Unión Libre.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 20.

Entrevistadora: ¿Área de Formación?

Entrevistado: Licenciatura en Cultura Física.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistado: Ese.

Entrevistadora: ¿Es docente a tiempo completo o parcial?

Entrevistado: Tiempo completo.

Entrevistadora: ¿De dónde es su origen? ¿De qué ciudad?

Entrevistado: Santo Domingo.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistado: Las del área especializada: Béisbol, Baloncesto, Fútbol

Entrevistadora: Para iniciar me gustaría que conversamos un poco de su trayectoria como docente.

Entrevistado: Bueno, ¿Qué quiere saber?

Entrevistadora: ¿Cuándo usted inicia como docente?

Entrevistado: Inicio aquí en este recinto en 1999, en septiembre del 99 y en esa época nosotros impartimos las asignaturas de Béisbol, Fútbol y Baloncesto, luego se me asignaron otra serie de asignaturas, con el tiempo he podido impartir una gran diversidad de asignatura que podemos mencionar aparte de esa, didácticas de la Educación Física, Voleibol, Atletismo, entre otras.

Entrevistadora: **¿De ese recorrido de su práctica cómo ha sido su experiencia en la enseñanza? ¿Cómo es su forma de enseñar?**

Entrevistado: Bueno el método que yo utilizo que me ha dado resultado primero, yo trato de conectar con el estudiante, o sea no en sentido de que sean mis amigos sino de que me interpreten de la manera más sencilla que sea posible, crear una atmósfera de trabajo que se sienta a gusto el estudiante al igual que yo, eso me da resultado porque el estudiante se familiariza al punto de que, por ejemplo, si yo le llamo la atención, no lo ve mal, trata de mejorar por la forma de como yo lo hago.

Entrevistado: ¿O sea cómo usted definiría su perfil de enseñanza? ¿Cómo usted lo describiría?

Entrevistado: ¿Con relación a la personalidad o...?

Entrevistadora: **Exactamente con relación a la personalidad y con relación a sus competencias.**

Entrevistado: Bueno yo diría que, en cuanto a la personalidad mía, sería como flemático y en cuanto a nivel de competencia durante mi trayecto algunas asignaturas, quizá que no son de mucho dominio, pero la mayoría de las que impartí sí tengo las competencias en ella, sobre todo las que son deportivas.

Entrevistadora: **Usted es un profesional de su área exigente con sus estudiantes, considerado... ¿Cómo lo describiría?**

Entrevistado: Yo diría que ambas, pero más considerado que exigente.

Entrevistadora: **Muy bien. Mientras conversamos me gustaría que me describiera un poquito, en las tres dimensiones tanto en lo cognitivo, en lo técnico y en lo didáctico del área que usted imparte, de la asignatura. ¿Qué nos puede decir de eso?**

Entrevistado: Bueno en la parte técnica yo trato de que, por ejemplo, cómo ellos van a enseñar que traten de apropiarse de lo más elemental del tema, en la parte conceptual es importante porque de nada sirve que yo domine un elemento técnico y no tenga definición adecuada de ella, ¿Cuál sería la otra que usted me preguntó?

Entrevistadora: **¿Lo cognitivo, lo técnico, lo científico?**

Entrevistado: Y en lo científico es importante porque eso te da relevancia, en mi clase yo siempre vivo haciendo innovaciones, incorporando nuevos elementos porque como la ciencia no se detiene y aparte de eso es importante porque cuando uno lleva un entorno, el entorno no es el ideal, entonces uno tiene que hacer adecuaciones, tiene que revisar literatura, tiene que ver que está haciendo el otro en otro sitio, conversar con otros compañeros, intercambiar información y eso es fundamentalmente lo que yo hago con ellos, trato de que esa línea la siga.

Entrevistadora: **¿Y qué enfoque está utilizando?**

Entrevistado: El enfoque por competencia, o sea donde el alumno adquiera las habilidades básicas de esos elementos porque en realidad ellos no van a ser atletas, pero si van a transmitir ese conocimiento y es importante que las competencias ellos la adquieran.

Entrevistadora: **¿Y le ha resultado fácil trabajar con este enfoque?**

Entrevistado: Yo creo que sí, porque como son deportes, no siempre uno tiene las habilidades, pero de la manera como nosotros lo hacemos que tenemos una metodología de enseñanza que parte de lo que trae el alumno e ir incorporándose nuevos elementos, eso me ha dado resultado.

Entrevistadora: **¿Y cómo cambia todo este proceso de este nuevo enfoque, el proceso de preparación de sus clases?**

Entrevistado: Bueno ha cambiado bastante, porque antes uno era el todo, incluso uno era que hacía, ahora uno parte de experiencia previa que ellos traen y lo que uno hace es que trata de refinar esas habilidades que ellos traen.

Entrevistadora: Y cuando usted está preparando su clase, ¿Cuáles elementos contiene el plan específicamente?

Entrevistado: Bueno mira en el plan está el propósito que yo me dispongo, aprender, están los contenidos se refieren a elementos que ellos van a manejar, un ejemplo, Béisbol, que ellos van a trabajar el bateo, yo trato de buscar cuales son las nuevas tendencias que hay e incorporarlas ahí y más bien eso.

Entrevistadora: ¿Y el tiempo que contempla para el desarrollo de las actividades? ¿Cómo lo prepara?

Entrevistado: ¿Cómo lo preparo? Bueno mira una clase de las nuestras, o sea de deporte en específico, tiene una parte introductoria, que es el calentamiento, el calentamiento es importante porque como ellos van a trabajar en la escuela y normalmente los muchachos en la escuela en el único momento que tienen actividad primeramente física, organizada es en la clase de educación física, yo pongo mucho énfasis en eso, luego yo tengo una parte, que es la parte didáctica, que predomina el juego, o sea se aprende jugando y el docente corrige en ciertas situaciones, acciones que se hacen, por ejemplo una manera de corregir, “Fíjate cómo lo hace tal o cual”, “Obsérvame” o sea yo nunca marco el error sino que le indico, “Trata de hacerlo de esta manera”, no diciéndole que lo está haciendo mal sino diciéndole, “Fíjate, la mano va aquí” “Trata de hacerlo así”...

Entrevistadora: ¿Y en función de ese plan de clase cómo entonces ustedes contemplan las estrategias que utilizan para el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuáles son las que mejor función le dan?

Entrevistado: A mí me funciona mejor el juego, por ejemplo, hay una parte teórica, donde yo hago un planteamiento, después eso lo llevo a la práctica y me ha funcionado perfectamente.

Entrevistadora: Y entonces de esa estrategia, que entonces sería una estrategia lúdica, de esa estrategia lúdica cómo la vincula así a las estrategias que tiene privilegiada el enfoque por competencia, porque por ejemplo hay otro que se enfocan más en el estudio de caso, aprendizaje basado en problema, entonces dependiendo la asignatura, por ejemplo, en Baloncesto, ¿Entonces la que más funciona es simular juegos?

Entrevistado: Sí, aunque hay situaciones problemáticas porque yo les puedo poner una situación y decirle, “Yo quiero que me hagan una canasta, de tal o cual manera” pero le pongo un condicionante, ellos tienen que resolver el condicionante para hacer la canasta, como sea si yo le digo “Hay que ir de este lado a aquel lado, el balón tiene que llegar en tres segundos”, yo le pongo el planteamiento, la situación problemática y ellos me buscan la respuesta.

Entrevistadora: Entonces también además de esa situación y del juego, ahí está implícita también lo que es trabajo de equipo.

Entrevistado: Sí, porque en el deporte la situación problemática es porque tú tienes oposición, entonces en la oposición se vence en base a una situación problemática porque si es en béisbol el otro no va a permitir que tú anotes, si es en baloncesto igual o en voleibol siempre predomina eso y eso lo que hace es que el estudiante entonces cree sobre la base de lo que hay, que sea creativo, claro respetando los lineamientos de la actividad que estamos haciendo.

Entrevistadora: Entonces, **¿El trabajo colaborativo y de equipo en esta estrategia de juego cómo se da?**

Entrevistado: Claro, es imprescindible la colaboración en equipo sino no funciona, porque los equipos están compuestos por una cantidad de personas y no hay manera, por ejemplo, una estrategia que yo uso mucho en Baloncesto cuando están jugando es que los equipos están conformados mixtos para hacer una anotación las chicas tienen que tomar el balón sino no hay canasto.

Entrevistadora: Ok. Muy bien. Entonces ese trabajo de equipo, ese trabajo colaborativo, ese trabajo a través de la estrategia lúdica, que podríamos decirle así que es el juego, entonces **¿Cómo se evalúa? ¿Cómo las evalúa?**

Entrevistado: ¿Cómo se evalúa? Bueno en ese caso la evaluación son individuales desde el punto de vista técnico o sea de la adquisición de habilidades técnicas del juego, por ejemplo, cuando nosotros hacemos evaluaciones yo les doy a ellos una serie de ítems que contiene criterios, por ejemplo, para el dribling, para ejecutar un swing, llega un momento que ellos lo hacen pero cuando se va a evaluar ellos saben qué yo les voy a evaluar, o sea si yo voy a evaluar un tiro al aro estático, describe la postura, describe el ángulo de salida

, entonces el estudiante partiendo de ahí él, por ejemplo, por decirlo así, se prepara, entrena, para adquirir esa competencia.

Entrevistadora: ¿Lo que significa entonces que los estudiantes antes de estar en el proceso están empoderados de qué se le va a evaluar y cómo?

Entrevistado: Claro porque para eso es que está el sílabo, en el sílabo están las estrategias que se van a utilizar y están las estrategias de evaluación, cómo van a hacer, ellos lo tienen.

Entrevistadora: ¿Y ellos conocen el sílabo?

Entrevistado: La mayoría de las veces sí.

Entrevistadora: ¿Ustedes comparten el sílabo con el estudiante?

Entrevistado: La mayoría de veces la compartimos, en este caso, nosotros, se dan situaciones y si no, si tienen de conocimientos previos nosotros, el caso mío, yo le doy a la clase práctica el ítem de evaluación, cómo va a ser la evaluación para que se preparen.

Entrevistadora: Entonces además de la rúbrica que tienen esos criterios ahí previamente establecidos, ¿Utiliza otra técnica?

Entrevistado: ¿De evaluación?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistado: Bueno los exámenes, la parte tradicional, donde yo, por ejemplo, ellos muchas veces preguntan, “Profesor que usted va a evaluar”, nosotros le decimos, por ejemplo, “Va esto”, una serie de pautas, por ejemplo, “Bueno se va a evaluar la historia, los elementos técnicos y la regla”.

Entrevistado: ¿Y usted dentro de sus clases como es bastante lúdica y es con rúbrica utiliza la observación, portafolio, mapas...? ¿Cómo lo hace?

Entrevistadora: No, en el caso mío no, la observación sí, pero lo que es el mapa y el portafolio no lo usamos.

Entrevistadora: Ya entonces cerrando el tema de la evaluación y pasando a la otra pregunta, nos gustaría profundizar sobre las barreras que se enfrenta como formador de profesores de educación física. Cuéntenos de ello.

Entrevistado: Bueno la primera barrera es cuando el muchacho llega a la asignatura, que lamentablemente, en nuestro recinto elaboramos una prueba de aptitud física pero que no se respeta, ¿Qué significa eso?, que nosotros en la actualidad la hacemos por cumplir, pero lamentablemente llegan con mucha debilidades, muchachos que pasan por un filtro de Baloncesto de Voleibol, de fútbol, sin embargo cuando llegan a las asignaturas denota que en su vida ha jugado, entonces lamentablemente, es una barrera porque el docente que va a estudiar educación física debe tener un mínimo de competencias o debería de traerlas, porque esa va a ser su vida, es bien sabido que un deporte no se aprende en un cuatrimestre ni en dos, o sea aprender a jugar Baloncesto en un cuatrimestre en donde son dieciséis clases es imposible, entonces si el alumno no trae de alguna manera cierto nivel de competencia, de asimilación, es muy difícil, para mí esas son fundamentalmente las barreras con las que yo me topo.

Entrevistadora: Siempre existen de otra índole, a nivel académico que puede decir de las barreras que se presentan.

Entrevistado: También se dan ciertos casos de alumnos que tienen problema de asimilación, tú le pregunta una cosa y en su vida han visto eso, no conocen, también quizás el alumno de nosotros en esta carrera la mayoría de los docentes que trabajamos aquí no tenemos ese nivel de exigencia con ellos y ellos tienden a descuidarse mucho.

Entrevistadora: Ok. Y a nivel de la gestión académica y de la gestión institucional de este lugar donde usted trabaja ¿Qué barreras existen, obstáculos?

Entrevistado: No yo no veo ningún obstáculo ya que para nosotros la dirección académica, no tenemos ninguna limitante, yo veo que aquí los docentes, hablo en mi caso personal, de parte de la administración no tenemos ninguna limitante, o sea nosotros tenemos autonomía suficiente como para que lo que hagamos esté bien, aunque muchas veces quizás por desconocimiento no lo hagamos, pero no es una barrera, no lo veo como una barrera.

Entrevistadora: A nivel de los recursos didácticos especializados e instalaciones, ¿Qué me puede decir?

Entrevistado: Bueno a nivel de recursos didácticos no tenemos limitantes, pero sí a nivel de instalaciones, lamentablemente yo soy uno de los que siempre ha dicho que lamenta que el instituto no tiene en carpeta mejorar las condiciones del recinto de Educación Física en el área especializada ni a mil años, o sea yo parto de los países que tienen la carrera y donde tú te puede topar con instalaciones adecuadas, que eso permite un proceso de enseñanza mucho mejor, por ejemplo aquí tenemos dificultades en el Béisbol, yo soy uno que tiene que salir fuera entonces, ¿Qué consecuencias trae? Bueno que saliendo fuera eso, le quita tiempo al estudiante, le quita tiempo al docente y es una limitante mala, o sea que debería de pensarse o repensarse en un recinto de Educación Física, que lo tengan en carpeta, donde se puedan desarrollar actividades de ese tipo, con mejor eficiencia.

Entrevistadora: Con esos obstáculos que usted menciona a nivel emocional y motivacional ¿Cómo se siente el profesor desde lo humano?

Entrevistado: Bueno, te voy a hablar de mi caso, yo cuando tengo que salir de aquí se me hace muy pesado, yo tendría que salir, luego regresar y se me hace muy cuesta abajo hacer eso, o sea que para mí sería ideal que, si yo estoy impartiendo Baloncesto, yo tenga mi cancha, pero también sería ideal que si estoy impartiendo la Natación yo pudiera disponer de un espacio aquí en el Recinto, sería mucho más agradable, mucho más eficiente.

Entrevistadora: ¿Y esto cómo incide en usted? ¿Se siente cómo? Desmotivado...

Entrevistado: Bueno yo no me siento motivado, no me puedo sentir motivado cuando tengo que impartir un Béisbol en una cancha de Baloncesto, o sea eso va en contra de la naturaleza de, a pesar de que nosotros, modestia y aparte, hemos sido innovadores y hemos añadido elementos modernos como el Béisbol Cinco que me han permitido de alguna manera, pero no es lo ideal, eso no es lo ideal, que se dé una clase de Atletismo en una cancha de Baloncesto, tampoco es lo ideal, o sea eso no es posible.

Entrevistadora: ¿Y esto limita el desarrollo de competencias de los estudiantes?

Entrevistado: De alguna manera porque, por ejemplo, en el caso del Béisbol, no se puede batear, yo utilizo una estrategia en lo de bateo, pero hay que batear de línea o de rolling,

cómo lo hago, o sea se batea, pero tu estás limitando el accionar, el potencial que tiene ese elemento técnico del Béisbol, porque no hay donde hacerlo.

Entrevistadora: Muy bien. Y desde su punto de vista, ¿Cómo usted se percibe como docente? ¿Cuál es su autopercepción, su valoración de rol?

Entrevistado: Bueno, yo diría que medianamente yo lo estoy haciendo bien. (Risas)

Entrevistadora: Sí, esa es su percepción y la respetamos. Entonces, si tendríamos que atribuirle a un calificativo ya más bien al quehacer lo hicimos, sino un calificativo a cómo usted se siente, o sea ¿Usted se considera como un guía, un amigo? ¿Cómo se considera?

Entrevistado: Yo me considero más un amigo que un guía porque a mí me gusta por ejemplo, me alegra que cuando yo esté en la calle, como me pasa muchas veces, los que fueron exalumnos te saludan con ese cariño y eso yo creo que trasciende más, y que te ven en la calle y te felicitan, quizá no porque tú fuiste condescendiente con ellos sino que gracias a ellos como te han manifestado, “Profesor mire gracias a usted he podido desarrollar cosas, cosas que yo no sabía que se podían hacer, la estoy haciendo, me ha dado resultado”.

Entrevistadora: Siempre los estudiantes emiten opiniones que, aunque uno quiera o no, siempre recibimos la retroalimentación. ¿Qué dicen sus estudiantes de usted? ¿Cómo lo perciben?

Entrevistado: Yo diría que bien, risas. No tengo una idea clara de eso, de cómo me perciben, porque no sabría decirte honestamente.

Entrevistadora: Ya ahora en este momento nosotros hemos finalizado prácticamente la entrevista en completo. ¿Hay algo más de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de su rol aquí que usted quisiera agregar?

Entrevistado: Bueno yo lo que creo es que con el docente se debe trabajar más en el sentido de que se le den nuevas herramientas que se le den espacios de trabajo, bueno en el caso mío, que se le dé la esperanza de que, en un futuro, quizá no muy lejano, tú puedas tener mejores condiciones de trabajo del punto de vista de lo que es la Educación Física en cuanto a las instalaciones de este recinto, eso es lo que pudiera decir.

Entrevistado: Bueno maestro muchísimas gracias hasta aquí.

CAMPUS N°. 4

Entrevista Profesor 14

Entrevistadora: Buenos días.

Entrevistado: Buenos días.

Entrevistadora: ¿Su edad?

Entrevistado: 49.

Entrevistadora: ¿Estado Civil?

Entrevistado: Casado.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 21.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistado: Formación básica de Grado Humanidades y Filosofía y la formación especializada es en Lingüística aplicada.

Entrevistadora: ¿Es maestro a tiempo completo o parcial?

Entrevistado: Soy maestro a tiempo completo aquí.

Entrevistadora: ¿Ciudad de origen?

Entrevistado: Puerto Plata.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistado: Bueno imparto las asignaturas que son del área de lenguas como expresión oral y producción escrita, taller de redacción y español para nivelación, además de eso imparto también algunas que son del área de Psicosociopedagogía por los agregados que tengo en la formación.

Entrevistadora: Muy bien. Para iniciar nos gustaría que conversemos sobre su trayectoria docente.

Entrevistado: Si. ¿Quiere la evolución desde cuando comencé hasta el momento actual? Bueno yo creo tener vocación docente desde niño porque desde que era un niño con mis hermanos, mis amigos nosotros jugábamos a eso, a ser profesor y luego estuve trabajando mucho con grupos, grupos culturales, trabajé también en el sistema de pastoral con la iglesia católica y eso de algún modo uno hace practica de una pedagogía social.

Pero ya en lo atinente propiamente a la educación yo me inicié en el año 1994 como docente, trabajaba en ese tiempo en el nivel inicial, en el básico y en el medio que ahora tiene otro nombre, en ese tiempo yo trabajaba la asignatura Educación Artística en esa etapa que fue como de unos aproximadamente siete u ocho años, yo tuve la oportunidad de tener contacto con los niños de Educación Inicial de cuatro a cinco años que fue una etapa maravillosa en la que aprendí bastante y también en esa etapa estuve trabajando en el nivel básico y en el nivel medio.

Luego pase a lo que fue la formación universitaria trabajando asignaturas del área de las humanidades como Sociología, Antropología y del área de Lingüística, y paralelamente a eso trabajaba también en lo que era la supervisión, asesoría docente a maestros y directores porque tenía una función en la dirección de supervisión del ministerio, como técnico docente nacional, eso en otros países es un supervisor o un inspector, ahí también tuve contacto, pero no con la formación directa en el aula sino ya más bien en el asesoramiento a maestros, asesoramiento y acompañamiento en sus prácticas áulicas y me tocó también acompañar a directores asesorándolos en lo que fue la congestión de la escuela.

Bueno luego, de esa etapa gestione un traslado acá, la institución que trabajo ahora, es aquí el (nombra la institución) y aquí nos hemos involucrado en diversos procesos, en lo propiamente, lo que es el trabajo de aula, me he centrado en la parte de lo que es mejorar las estrategias de comunicación, tanto en la parte oral como escrita, en los estudiantes que van a ser los futuros profesores de Educación Física.

Puedo resumir mi labor docente como muy satisfactoria y si tuviera que volver a elegir, elegiría esta carrera, no he logrado digamos grandes frutos a nivel económico, pero sí grandes frutos a nivel de lo que es mi formación como un ser humano y las

compensaciones que he recibido de los estudiantes que han sido egresados, que se van y luego de un tiempo uno lo ve y lo encuentra en una posición importante o han desarrollado su vida y esa ha sido mi mayor satisfacción.

Entrevistadora: ¿Y qué nos puede decir de la organización y gestión de sus clases, con relación a su trayectoria? ¿Cómo es ese proceso?

Entrevistado: Bueno la organización y gestión de mis clases, para mí la planificación es un elemento determinante, planificar las clases, llevar una secuencia de las actividades de evaluación, ir trabajando de forma individual la trayectoria de cada estudiante y haciendo registro de eso, porque yo entiendo que sin eso me desoriento y también se desorientan los estudiantes, en ese sentido creo que la planificación es un elemento de suma importancia para la organización y desarrollo de la docencia.

El otro tema es tener dominio de la metodología, así como del aspecto disciplinar, hacer empatía con el estudiantado, un elemento muy importante, y el tema de evaluar con claridad, con parámetros claro tanto para mí como docente como para el estudiante, creo que es un tema hasta de equidad, de justicia, entonces esos aspectos para mí son fundamentales en mi práctica docente.

Entrevistadora: ¿Cómo describe su perfil y estilo de enseñar?

Entrevistado: Me autodefino como un docente exigente y me considero tener altas expectativas del logro que puede alcanzar cada grupo de estudiante y en función de eso, le exijo, pero también no soy inflexible con su proceso de desarrollo, yo entiendo que la pedagogía tiene una dimensión humana, que uno trabaja con seres humanos, que no son robotizados, y hay que tratar de exigirle al estudiantado para que mantenga sus altas expectativas de desempeño pero tomando en cuenta que hay situaciones humanas también, limitantes a veces, y que el maestro tiene que saber lidiar con eso, es como soltar, alar y soltar.

Entrevistadora: ¿O sea se manifiesta una interacción emocional entre ustedes?

Entrevistado: Sí, yo trato de conectar con los estudiantes y hacer empatía con ellos, claro, guardando una distancia prudente por el tema del respeto y también de la formalidad que tiene que haber en las clases, entiendo que eso es un aspecto que el maestro tiene que tener como precaución de lo que es la distancia prudente entre él y el alumno porque si

es muy lejano el alumno lo ve como un ser extraño, pero también si se establece una relación como de demasiado cercanía que llegue como a lo chabacano, y él ve como eso que yo le llamo que es el ambiente sagrado que debe haber en la clase.

Entrevistadora: ¿Y de sus competencias profesionales qué nos cuenta?

Entrevistado: ¿Mis competencias profesionales...?

Entrevistadora: **Siempre hablamos de las competencias profesionales relativa a lo cognitivo especializado, a lo de los contenidos, a lo didáctico...**

Entrevistado: Sí, bueno dentro de mis competencias profesionales, me esfuerzo mucho por ser un docente innovador, que se mantenga a la vanguardia de las últimas corrientes y transformaciones que se dan en el área de formación, también me considero un docente que tiene dominio del área, tengo algunas evidencias de eso en los ambientes donde nos movemos, noto que la gente me tiene cierto reconocimiento y respeto en esa parte, y otra, no sé si eso entraría dentro de las competencias profesionales, pero me exijo mucho lo que es la responsabilidad en mi trabajo.

Entrevistadora: **¿Y cómo es el enfoque? ¿Qué enfoque utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases?**

Entrevistado: Bueno si nos vamos a los enfoques de enseñanza yo me focalizo mucho hacia lo que es un enfoque socio crítico y siempre trato de que el alumno aprenda de manera contundente, consistente el contenido conceptual pero lo más importante para mí es que el alumno el conocimiento lo tenga apropiado pero sepa recurrir a él en los contextos de situaciones de la vida en que lo requiera, de otra manera uno estaría formando como intelectualoides, como que saben teorizar mucho y no sabe aplicar yo entiendo que el conocimiento tiene que ayudar a la persona a desarrollar plenamente lo que es su humanidad con todo lo que eso concierne pero no quedarse solamente en las teorías y en las doctrinas sino que también el conocimiento teórico le ayude a resolver problemas prácticos de su vida.

Entrevistadora: **¿Y el modelo institucional que trabaja cómo es?**

Entrevistado: Bueno yo creo que aquí en nuestra institución el modelo que se trabaja tiene mucho énfasis en lo que es el desarrollo de competencias pero se centra mucho en un modelo centrado también en evidencias, trabajo colaborativo, innovación, pero creo que la institución lleva un trayecto muy claro hacia lo que es una gestión por evidencias, no que usted diga que yo enseñe bien o los muchachos aprendan sino que podamos mostrar evidencia de ello, me parece que esa es una línea muy clara marcada en la institución.

Hay también una línea muy marcada hacia lo que es el fomento del liderazgo de los estudiantes en los diferentes programas que estamos trabajando en la institución esa es una línea estratégica pero clara y lo que es la formación integral, no solo centrarse en el pedagogismo, sino que el estudiante tenga un perfil cognitivo, que sea diverso y le ayude a desarrollarse plenamente en persona con competencias profesionales.

Entrevistadora: Anteriormente me comentó de su plan de clase y como trabaja, me gustaría que me cuente de manera concreta los elementos fundamentales que conforman su plan.

Entrevistado: Bueno, aquí el modelo que se trabaja en la institución que es modelo por competencias, nosotros trabajamos con sílabos y los sílabos tienen un esquema que justamente apunta a que uno vaya estableciendo evidencia de aprendizajes que deben ir mostrando los estudiantes y que esos aprendizajes también tienen como unos indicadores de desempeño entonces yo me rijo en lo institucional, en mis clases me rijo por la estrategia en que ha adoptado la institución que es trabajar un modelo por competencia y en ese modelo por competencia trabajamos con sílabos.

En los sílabos se tiene un esquema general que es resultado de aprendizajes esperados, evidencias, criterio de desempeño, actividades, evaluación y he hablado ya del tema de las evidencias, de la evidencia y del ser justo con los estudiantes, para eso nosotros trabajamos, por ejemplo, la evaluación, cada actividad que los estudiantes realizan lo evaluamos con una rúbrica. El estudiante conoce cuales son los criterios de desempeño que él debe tomar en cuenta para presentar la tarea y en base a los cuales se le evalúa y me parece que eso le ayuda bastante a trabajar con claridad. En conclusión, yo me identifico y sigo fielmente el modelo del trabajo con sílabos que tiene la institución.

Entrevistadora: Ahora querría que me identificara de las estrategias que utiliza ¿Cuáles son las que mejores resultados le han dado?

Entrevistado: Aquí está es un área práctica, que requiere de aplicación y las asignaturas que yo trabajo desde esa perspectiva se pueden considerar como teórica, porque ninguna asignatura es teórica porque el conocimiento tiene una base práctica pero desde esa perspectiva una de las estrategias que más resultado me da es llevar el aprendizaje, la construcción del conocimiento a contextos específicos, por ejemplo, si estamos trabajando lo que serían los elementos paraverbales en la comunicación los estudiantes tiene que hacer observaciones en sus interacciones diarias de cómo la gente utiliza el lenguaje corporal. Si estamos trabajando en una de las asignaturas sociopedagógicas, por ejemplo, lo que son enfoques de enseñanza, los elementos conceptuales del enfoque, ellos tienen que llevarlo a cómo se aplican, cuáles estrategias y metodologías y cómo en una situación concreta de enseñanza se concretiza el enfoque, podría decir que la estrategia de aprendizaje situado para ser más claro es lo que más resultado me da porque los muchachos lo valoran también como un positivo.

Entrevistadora: ¿Y cómo socializan ese aprendizaje situado en el proceso de la clase?

Entrevistado: Bueno, lo vamos socializando en todo el proceso, digamos que comenzamos con lo que es una discusión conceptual para aclarar los conceptos que debemos tener en cuenta, el proceso de las clases es muy dialogado, muy interactivo, es decir, yo utilizo mucho lo que es la pregunta como un elemento pedagógico, yo considero que la pregunta es un elemento didáctico y pedagógico, y bueno se trata de ir construyendo los conocimientos, más teóricos hasta ir construyendo la base de la experiencia que realizamos.

Lo que más me ayuda la interacción y la línea de discusión que yo creo con los estudiantes y lo trabajo durante todo el proceso, por ejemplo, en las rutinas vamos trabajando un proceso interactivo en base a preguntas, respuestas, discusiones, y en el momento en que por ejemplo estamos desarrollando una práctica y hay que hacer una parada en el camino para revisar aspectos que no han quedado en el nivel satisfactorio en que debe quedar, se hace, y eso me da bastante resultado.

Entrevistadora: ¿O sea evalúa en el proceso a través de?

Entrevistado: O sea evaluar continuamente el proceso de aprendizaje, hacer paradas cuando sea necesario, hacer preguntas, reelaborar la pregunta y trabajar el conocimiento progresivamente.

Entrevistadora: Y ya de manera específica ¿Cómo evalúa esas estrategias utilizadas, las que mencionó antes?

Entrevistado: ¿Cómo lo evaluó en su aplicación o cómo evaluó su efectividad?

Entrevistadora y entrevistado: Ambas risas....

Entrevistado: Bueno el trabajar de esa forma me permite ir yo mismo revisando el nivel de claridad que tienen las instrucciones que doy, por ejemplo, si vamos a discutir, a socializar un tema entonces yo comienzo el tema con una pregunta y los estudiantes no reaccionan eso significa que tengo que reelaborar la pregunta entonces aparte de yo estar evaluando el nivel de comprensión de ellos.

También estoy evaluando, me estoy autoevaluando la claridad y la precisión, entonces reelaboración de la pregunta, por eso le hable de la pregunta como un elemento didáctico, reelaboración de la pregunta, si la pregunta es muy general entonces trato de aplicar una situación concreta y ahí en esa dinámica voy evaluando el nivel de conocimiento que van teniendo los estudiantes, el nivel de desempeño, el desenvolvimiento que van teniendo, pero también yo puedo ir revisando, eso en cuanto a mí y en cuanto a los estudiantes, después de terminar el proceso siempre acostumbro hacer una reflexión sobre lo que aprendieron, qué fue lo que más les gustó, qué fue lo más interesante y en la evidencia que ellos dan yo entiendo que esa estrategia son efectivas.

Entrevistadora: Ya de manera específica cuando va haciendo los cierres, ¿Evalúa a través de portafolio, de exámenes, ¿cómo lo hace?

Entrevistado: Uno de los instrumentos que más suelo utilizar para evaluar es la rúbrica y bueno entregarles unos resultados a los estudiantes, yo trabajo también con portafolio, con dossier, trabajo también con muchos debates y los estudiantes tienen que presentar sistematización de esos debates.

Entrevistadora: ¿Ellos conocen los criterios de evaluación antes del proceso?

Entrevistado: Claro desde el principio. Es una rutina que yo lo tengo de forma sistemática, aquí como trabajamos con sílabos, las primeras dos clases son para apropiarnos de todo lo que el sílabo establece desde las diferentes rutinas que debemos desarrollar en las clases, así como el cronometrarnos el tiempo y las actividades de evaluación que vamos a trabajar durante todo el proceso, en el caso de las asignaturas que no llevan sílabos entonces yo preparo mi sistema de evaluación como está establecido en el programa, y eso es una clave, que los estudiantes estén claro de dónde le sale sus puntajes en cada actividad, es muy importante, y situarlos también en el tiempo, me parece que es un aspecto muy importante porque el estudiante puede hacer como una agenda de responsabilidades.

Entrevistadora: **Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras que ha enfrentado como formador de futuros profesores de educación física.**

Entrevistado: Bueno, aquí mi experiencia como formador de educación física una de las barreras que he tenido ha sido la percepción que tiene el estudiante de Educación Física, de su formación integral, que hemos ido logrando, lo hablo en colectivo porque ha sido un proyecto institucional en el que yo me he involucrado, pero nosotros hemos ido logrando cambiar esa percepción pero el estudiante viene con una percepción como muy deportivista de la Educación Física y aquí se va dando cuenta de que es muy diferente, de que él no se está educando para ser un entrenador físico, sino que él se está educando para ser un maestro, para ser un educador físico.

Entonces, sobre todo por ejemplo en mi área que es la parte de la comunicación es muy cuesta arriba, por ejemplo, poner a los muchachos a leer literatura, leer filosofía, tener conciencia de la dimensión humanística del tema de educación física, esa es una barrera, motivarlos mucho a que lean, produzcan, escriban y se involucren así en proyectos que no tengan que ver con el tema deportivo, esa es una barrera que yo me he encontrado y he tenido que enfrentarla, pero poco a poco tengo aquí un equipo de muchachos que tenemos incluso un proyecto de lectura y en las aulas las estrategias que hemos desarrollado de fomento a esa parte, hemos ido rompiendo esa barrera.

Entrevistadora: **¿Y con relación a la gestión académica, gestión institucional del recinto en sí, tiene alguna dificultad?**

Entrevistado: La única dificultad no en sí con la gestión de (institución) sino en el proyecto institucional, es que estamos abocados hacia un proceso de transformación y entonces por esa misma situación hay un estrés, podríamos decir, con el tema de todas las responsabilidades que tenemos que asumir fuera de nuestras responsabilidades docente por el mismo tema de transformación que está viviendo la institución y que yo lo entiendo pero por el hecho de que no lo entienda no deja de afectarme en lo que es vamos a decir el sentirme cómodo en el trabajo. Lo entiendo, pero espero que llegue el momento en que podamos centrarnos más en lo que son propiamente nuestras actividades académicas, por lo demás, me siento muy apoyado por la institución y creo que la institución reconoce mi trabajo, valora mi trabajo y eso me da mucho sentido de pertenencia.

Entrevistadora: **¿Los cambios organizacionales caen en improvisaciones y reuniones excesivas que no cargan a nivel laboral?**

Entrevistado: Bueno no diría que son improvisaciones, pero sí creo que esa misma transformación que estamos teniendo hace que haya una sobrecarga de actividades, como que la institución debe abocarse a hacer una agenda y que esa agenda sea socializada y que uno pueda ir haciendo sus ajustes en sus horarios y en sus rutinas en base a lo agendado.

Entrevistadora: Muy bien. Desde una mirada más interna puede contarnos sobre sus emociones y reacción ante estas situaciones que van referida a la percepción del estudiante, y estas emociones referidas por ejemplo a todas las actividades como fuera de la agenda.

Entrevistadora: **¿Cómo reacciona emocionalmente?**

Entrevistado: Bueno yo soy muy calmado y a veces un poco explosivo, pero en lo personal lo que trato es como de que eso no me afecte en mi vida personal, como que altere mi ecuanimidad, y en cuanto al estudiantado yo creo que llevo una relación bien bonita con mis estudiantes, desarrollamos mucha empatía.

Entrevistadora: **¿Y estas situaciones le generan estrés, apatía, desmotivación?**

Entrevistado: No, desmotivación no, pero si algo de estrés obviamente porque si uno tiene un plan por ejemplo, un plan docente y de repente le convocan a una actividad o que tiene que ir a una jornada formativa, cosa que uno valora, eso ya se rompió con el plan

que uno tenía, y eso quieras o no, genera cierto estrés, el tema está en que uno se deje afectar por eso en lo emocional y entonces viva en un continuo mal humor, esas situaciones trato de manejarlas sobrellevando el abrumamiento en que a veces uno está, pero mi relación con mis compañeros de trabajo para mí es algo que me ayuda, sí, me ayuda, el trabajo se convierte cuando hay buenas relaciones, hay relaciones armoniosas, el trabajo no se convierte en algo estresante sino en algo que sirve de crecimiento para uno hasta a nivel de lo que es lo afectivo, entonces mi relación con mis compañeros de trabajo y asumo también a mis jefes como parte de mis compañeros, y mi relación con los estudiantes me hace sentir gratificado.

Entrevistadora: Ya para finalizar, nos gustaría saber ¿Cuál es la percepción de su rol docente?

Entrevistado: Bueno, yo tengo altas expectativas de lo que es mi trabajo como docente, quizás sea un poco de inmodestia, pero, para mí, algo mío, yo entiendo que debo ser un modelo para el estudiante en el término conductual, en los términos cognitivos, en el término de lo que es la ecuanimidad, en lo que es el equilibrio emocional, en términos de lo que es mi compromiso ético, ciudadano y la percepción en ese sentido que tengo de mi trabajo es que para mí es de gran satisfacción.

Entrevistadora: ¿Y la percepción de los estudiantes sobre usted? ¿Qué dicen? Cuéntenos de ello.

Entrevistado: Que soy un profesor bueno pero muy exigente, algunos, que es algo que yo me trabajo, dicen como que soy un poco distante, eso es algo que yo me trabajo, pero creo que, es decir, mi relación con los estudiantes es una relación bonita, agradable, de mucha acogida y eso me hace sentir bastante bien, por los comentarios y por lo que veo que me demuestran, y por las muestras de cariño cuando nos encontramos en el pasillo, creo que los estudiantes valoran mi trabajo.

Entrevistadora: Con esto ya nosotros terminamos la entrevista, pero antes de concluir hay algunos elementos que quiera agregar a su desempeño docente, la descripción de su rol como docente universitario.

Entrevistado: Bueno, quiero producir, risas.

De hecho, estoy produciendo, tengo muchas ideas, quisiera tener más tiempo para poder hacer como una combinación del trabajo docente y, disponer de más tiempo para sistematizar lo que hago, entiendo que tengo muchas ideas y que las aplico, pero me falta tiempo para sistematizarlo y que esas ideas también se puedan hasta publicar.

Entrevistadora: Ok. Pues nada maestro, muchísimas gracias, ya con esto terminamos.

CAMPUS N°. 4

Entrevista Profesor 15

Entrevistadora: Buenos días maestro

Entrevistado: Buenos días.

Entrevistadora: ¿Edad?

Entrevistado: 56.

Entrevistadora: ¿Nombre completo?

Entrevistado: Roberto Heredia Rivera.

Entrevistadora: ¿Estado civil?

Entrevistado: Casado.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistado: 20.

Entrevistadora: ¿Área de Formación?

Entrevistado: Licenciatura en Educación Física

Entrevistadora: ¿El último título alcanzado?

Entrevistado: Maestría en Educación Física y Deporte.

Entrevistadora: ¿Es docente a tiempo completo, parcial o nombrado?

Entrevistado: Soy nombrado.

Entrevistadora: ¿Ciudad o municipio de origen?

Entrevistado: San Cristóbal.

Entrevistadora: ¿Asignatura que imparte?

Entrevistado: Atletismo, Educación motriz, recreación, turismo en tiempo libre

Entrevistadora: Entonces para iniciar nos gustaría que conversamos sobre su trayectoria como docente y su experiencia en la enseñanza. ¿Cuándo inicia?

Entrevistado: Inicio alrededor del año 1998, en San Cristóbal, a nivel privado, luego ahí consigo en el sector público, Yaguata, San Cristóbal, más luego pasé al San Rafael en el año 2000, luego he estado trabajando en colegio privado del 2004 hasta el 2011 y aquí he estado trabajando desde el 2001 al nivel superior.

Entrevistadora: Muy bien, desde que usted inició, ¿Cómo es el proceso de organización de sus clases? ¿Cómo la prepara?

Entrevistado: Las clases se preparan orientadas por un plan de trabajo en las instituciones que trabajaba, luego de una planeación general uno va haciendo la distribución de la clase por semana o por encuentro.

Entrevistadora: A nivel ya universitario, ¿Cómo lo hace y cuál es la diferencia?

Entrevistado: Lo hago a nivel universitario siguiendo la instrucción que actualmente se llama sílabo, en donde hay unas competencias y una idea de integración de las asignaturas, la programo con los días posibles de encuentro dejando entre unos imprevistos...

Entrevistadora: A nivel de todo ese proceso y de esa planificación, ¿Cómo es la gestión de aula?

Entrevistado: La gestión de aula es constante, en la medida de lo posible, de los recursos que dispongamos, se haga una orientación general, se le entrega un plan de trabajo y luego procedemos sobre la marcha.

Entrevistadora: Con relación a esa forma de planificación, de gestión y de trabajo, ¿Cómo se da la interacción con los estudiantes?

Entrevistado: La interacción con los estudiantes se da de manera, se puede decir, diáfana con sus inconvenientes a veces, producto de cierta, vamos a decir, ignorancia de ciertas informaciones, de cierta tal vez inmadurez y tal vez también un poquito de aprisionamiento por parte de algunas actuaciones mías.

Entrevistadora: Entonces, a nivel de todo ese proceso, de ese engranaje, ¿Cómo usted define su perfil profesional desde su rol docente?

Entrevistado: Bueno mi perfil profesional desde mi rol docente es comprometido, trato de mantenerme al día con lo que acontece a nivel de educación, cultivo un poquito la paciencia, en ocasiones soy un poquito muy tal vez confiado en entender que la otra persona dependiendo de su dedicación y sacrificio para obtener lo que percibe, lo que he logrado sin embargo a veces muchas ocasiones no sucede así, esa confianza se me va un poquito cuando ve otros resultados que no son los esperados o los que me imagino.

Entrevistadora: ¿Cómo describiría su estilo de enseñanza?

Entrevistado: Pragmático, muy práctico y un poquito vamos a decir muy personal, tomando en cuenta claro el caso ciertas orientaciones es plasmada por otro cantinero...

Entrevistadora: ¿Entonces además de pragmático, se considera guía, se considera amigo? ¿Cómo lo sitúa?

Entrevistado: Yo me considero un poquito ecléctico en ese sentido porque hay un poco de todo. Por ejemplo, empezando por las ideas de guía porque esas orientaciones sí que deben de ser... O sea, para guiar a alguien debo ser claro y preciso en lo que plantea primero un currículo para informarles a ellos que sigan esas orientaciones y eso creo que es así, o sea, guía...Un poquito de todo, es que para mí no hay extremo en ese sentido.

Entrevistadora: Usted mencionó anteriormente que es pragmático en su forma de enseñar, entonces como lo vincula al proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo cognoscitivo, desde lo técnico, desde lo didáctico. ¿Me puede conversar un poco de ello?

Entrevistado: Claro que si, en esa idea praxis, recuerda que como persona tenemos esa capacidad de relacionar, tomar decisiones, luego debe tener una orientación con relación a ciertos elementos conceptuales para poder luego dar una explicación con relación a una práctica, y esa práctica dentro de mi área que es muy especializada lleva unos tecnicismos que tiene que ver tanto con la parte psicomotora como también con esa aparte si se puede llamar de precisión-elegancia en un movimiento, entonces ahí se combinan esos estadios, esa parte cognitiva, esa parte motora y también esa parte afectiva y social.

Entrevistadora: ¿O sea que para ser un docente en el área que usted enseña se necesita entonces que estas tres áreas están bastante vinculadas para el ejercicio de la carrera?

Entrevistado: Claro que sí, pues, imagínate que vaya a enseñarte a ti como se agarra un instrumento de preparación o inicial y yo no tenga las orientaciones de cómo colocar las manos y eso, pero que esas ideas primero llegan primero al cerebro de una manera abstracta, que no la puede ver, ahora bien, eso se expresa en un gesto deportivo, en una manipulación de un instrumento. Eso va así, entonces si tienen por ejemplo esa capacidad de entender eso a nivel cognitivo, pero luego no sale ya porque no en esa conexión, vamos a decir, motora, de esa señal que envía tu cerebro a esa parte del cuerpo es una idea que tiene que ver con control, con cierto esfuerzo, entonces eso no se da, luego si le voy a orientar a uno que, partiendo de la posibilidad desde cero, yo puedo llegar a una mala orientación porque no adoptó la...

O sea, no hago lo que debe ser en la medida de que se acerque a la parte ideal de lo que se está enseñando, luego esa persona me imita ese movimiento, por ejemplo, pero también al mismo tiempo si no uso un lenguaje adecuado dentro de lo llano, pero también poniéndole cierto matiz de esa parte científica, me estoy deformando, entonces esa persona que yo forme que va a formar a otro va a ir con esa deficiencia.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el enfoque que utiliza para ello, para el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Entrevistado: Bueno, el enfoque ya que va es de un enfoque cognoscitivo, práctico, y otros porque la idea es que esa persona salga lo más clara posible, lo mejor esforzado posible en ese sentido.

Entrevistadora: Y el modelo pedagógico institucional, o el que usted utiliza y el enfoque ¿Cómo es? ¿Es por contenido o es por competencia?

Entrevistado: Aquí, como bien sabe estamos en una idea de competencias, pero que, al mismo tiempo, o sea para ganar competencia tiene que tener unos contenidos. Yo diría que vamos como institución un ejemplo, es la idea de competencia, sin embargo, hay situaciones en que se complejiza un poquito, tal vez porque hay que hacer una mayor concienciación en la persona que está estudiando para que entienda, lo tenga bien claro.

Y luego no vaya tanto, tal vez con una idea de que diga, “Bueno yo hice este contenido”, Ok, pero a nivel de competencia ¿Cómo tú vas a hacer? Esa conexión para que se compacte esa parte conceptual que habla de competencia como ese conjunto de herramientas de elementos que te permiten a ti llevar efecto en una actividad, de conseguir un propósito de manera eficaz, eficiente y protegiendo al otro y que sea funcional.

Entrevistadora: Y el maestro desde su perspectiva, desde el yo, ¿Cómo se siente a nivel de las competencias de dominio de toda su área, de lo que enseña?

Entrevistado: Yo me siento seguro, me siento bien, creo que siempre hay cosas que aprender y experimentar en el camino.

Entrevistadora: Mencionamos de los planes de clase que son el guía, entonces cuales elementos de manera concreta tiene su plan de clase.

Entrevistado: ¿Elementos de manera concreta? Bueno tiene una competencia planteada, tiene una temporalidad, tiene unas estrategias, tiene algunos elementos, recursos y unos procedimientos.

Entrevistadora: Y de esas estrategias que usted menciona que están ahí dentro de los elementos de sus clases, ¿Cuál estrategia puede identificar que le ha dado mejores resultados al momento de enseñar?

Entrevistado: Me ha dado resultado la estrategia de confirmación, a manera de juego también a enseñanzas.

Entrevistadora: ¿Por qué esas le han dado mejor resultado las que tienen que ver con formación de equipo de trabajo y juego, actividades lúdicas?

Entrevistado: Entiendo yo porque dentro del proceso de la realización de la tarea asignada, como hay diversidad de estudiantes, con diferentes potenciales, y mi insistencia en la idea de que deben conformarse como equipo sólido y más que de grupo, yo promuevo más el concepto equipo más que el de simple grupo, porque cuando se habla de grupo puede ser gente que se juntaron, pero cuando se habla de equipo cada uno tiene un rol y una función que desempeñar entonces la idea es que aquellos que tengan mayor posibilidades puedan arrastrar a los otros y comprometer a los mismos a que desarrollen y pongan en manifiesto lo que puedan dar y la idea del juego porque el juego se ve de una

forma de creatividad, sale alegre que si hay errores no se sientan tanto sino que se da la oportunidad de que sean evaluados y luego reinventado para que si hay que repetirlos y eso.

Entrevistadora: Además de esta que ya es la que mejor resultado le otorga el proceso de enseñanza-aprendizaje cuales otra utiliza. En términos de socialización, utiliza estudio de caso, realizan trabajo por proyecto, debates...

Entrevistado: El de proyecto sí, ahora recuerdo, el trabajo de proyecto, pero ya como cierre, donde recogen todo.

Entrevistadora: ¿Y utilizan algún diario reflexivo? ¿Algún portafolio digital, utilizan debates, exposiciones...?

Entrevistado: Exposiciones.

Entrevistadora: ¿Me puede describir la forma en que evalúa esas estrategias utilizadas?

Entrevistado: Por el momento se evalúan directamente por observación, con un apunte, o sea tomando nota de manera espontánea, se van anotando detalles del desempeño.

Entrevistadora: ¿Utiliza previamente alguna rúbrica de evaluación? ¿Alguna lista de cotejos? ¿Los estudiantes conocen cómo van a ser evaluados al principio?

Entrevistado: Esas orientaciones se le dan, sí, la evaluación donde se le plantea al momento de si es el juego, tomar esta medida, si es en medida de posición se le plantea la idea de que al ser la exponencia deben ser lo más cuidadoso posible con la idea de que si utilizan una palabra estén conscientes de que la conocen, con relación al tono de voz, a un desnivel del sonido y todo eso, con una postura en relación a que no dé la espalda hacia el auditorio, entre otras cosas.

Entrevistadora: ¿Las prácticas que realizan, la trabaja a través de la observación entonces?

Entrevistado: Sí, y estuve revisando un libro en donde ya de ahora en adelante vengo con un poco más de formalidad en el sentido de que así el concepto de evidencia y el

concepto de discusión como son a un sentimiento de mala valoración, pues estará sentado en un papel como evidencia...

Entrevistadora: Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras a las que se ha tenido que enfrentar como profesor de educación física.

Entrevistado: Lo primero tal vez de procedimiento en el desarrollo del semestre, o sea de la clase por situaciones que son un poquito adversas, entiéndase que si estoy programado para hacer algo en un momento hay otras actividades en donde son llamados los muchachos para participar entonces ahí se rompe como quien dice el fórum porque quedan seleccionados los grupos por faltar dos o tres.

En cuanto a la parte de sentimiento y con relaciona a concienciación de los estudiantes, hay muchos muchachos que no están consciente de lo que están estudiando y la importancia entonces a veces tienen una conducta que no es la más ideal para una persona que está en proceso de formación para Educación Física que en ese sentido mucha gente tiene una percepción errónea y la limitan en su idea de lo que creen que es. También barrera, tal vez la oportunidad de no actualizarme más con relación a que es un poco complejo la facilidad para salir al exterior con relación en realidad de que esté apoyado y eso.

Entrevistadora: A nivel de la gestión institucional, académica de la institución en la que labora existen algunas barreras que los limitan en su rol de formador.

Entrevistado: En mi rol de formador, hay un poquito sí, con relación a espacio, con relación a materiales.

Entrevistadora: O sea nos referimos primero a instalaciones deportivas.

Entrevistado: Instalación deportiva, infraestructura en ese sentido sería entonces.

Entrevistadora: Infraestructura.

Entrevistado: En las áreas especializadas...

Entrevistadora: Sí, área especializada, la Educación Física.

Entrevistado: Sí, es a nivel físico con relación a las áreas.

Entrevistadora: ¿Y a nivel de recursos deportivos?

Entrevistado: Sí, hay limitaciones, tengo limitación, hay barreras en ese sentido.

Entrevistadora: ¿Hay reuniones que entorpecen el proceso de clase?

Entrevistado: Eso es natural que, en una ocasión, pero aquí yo siento que hay como un poquito más.

Entrevistadora: ¿Improvisaciones?

Entrevistados: Yo no le llamaría improvisaciones sino situaciones que se dan porque sería improvisación tal vez con relación a como yo lo vea, pero de una idea de organización me imagino que a nivel dirigenal lo tienen organizado y que hay situaciones que pueden escapar a una programación generalizada y conectada con todo el mundo, pero siento que son demasiada en realidad, como muy ambicioso en ese sentido.

Entrevistadora: Desde una mirada más interna, más íntima me puede contar ¿Cómo son sus emociones y cómo reacciona ante estas situaciones que acarrearán cada una de esas barreras?

Entrevistados: Las emociones van altas, medias, bajas, un poquito de todo porque partiendo de un ideal y valga la redundancia de que la cosa idealmente no es de otra forma y no es un porcentaje muy alto, no lo son, entiéndase me siento a veces impotente pero al mismo tiempo esa impotencia me hace crear cosas o buscar alternativas pero que al mismo tiempo entiendo que hasta cuando voy a estar buscando esa alternativa en la idea de que se supone que hay programaciones, hay necesidades y hay planes establecidos para ir satisfaciendo ese detalle, minimizando esa parte de precariedad que me llevan a esas emociones y digo “Hasta Cuándo?”

Entrevistadora: Y además de esa impotencia se desmotiva, se siente agotado, ¿cómo maneja...?

Entrevistado: Hay desmotivación en momentos y sin embargo en mi compromiso de rol de guía y de maestro como que me recupero un poco porque no pienso ya tanto en que no hay sino en que puedo hacer y para que los que dependan de mi orientación sean los menos lacerados posibles o menos dañados y los más provechosos.

Entrevistadora: Para finalizar, me gustaría saber ya de manera general ¿Cuál es su percepción de su rol docente?

Entrevistado: ¿Mi percepción de mi rol docente? Bueno, yo entiendo que tengo un compromiso de que lo estoy haciendo lo mejor que puedo pese a los obstáculos, a las dificultades, entiendo que lo estoy haciendo bien porque luego de haber interactuado, siento y se me ha manifestado por parte de los mayores protagonistas de este proceso que sí vale la pena lo que hago y en ese sentido yo me percibo que estoy cumpliendo con lo que debo hacer y yo seguir mejorando y que hay cosas que siempre se aprenden.

Entrevistadora: Y los estudiantes ¿Qué dicen en ese proceso de retroalimentación y que opinan de ese rol del maestro?

Entrevistado: Cuando se refieren a mí, me lo dicen directamente, *“Eres complejo”*, *“Creo que te va a dar un infarto”*, unos que otros, *“No me gusto la forma que me trataste”* y otros dicen *“Está bien pero que desacelera”* y mucho otro detalle que no recuerdo ahora.

Entrevistadora: Y ya para finalizar en todo este proceso recorrido desde sus inicios su quehacer acá ¿Hay algo más que quisiera agregar al desempeño docente y cómo impacta en la formación de estudiantes?

Entrevistado: El desempeño docente en la formación de estudiantes impacta puede ser positivo o negativo y vámonos a lo positivo mejor porque lo negativo siempre va a estar por ahí, de manera positiva impacta, de qué forma te puedo expresar eso, según ellos, porque también hay que tener cuidado a que esa forma positiva le llama, porque si no está dentro de los criterios planteados como positivo porque puede jugar con eso, si yo sería una idea de tal vez de complacencia y de dejarme llevar por cierto grado de popularidad y no hago bien el trabajo o no logro esas competencias.

Porque ahí también hay otro detalle si hay alguna competencia que se demuestra supuestamente en una práctica eso no se debe olvidar, sin embargo, eso a veces sucede, entonces positivamente impacta en la idea de que liberta a esa persona y esa persona está segura de sí misma y puede desempeñar y desarrollar un rol en cualquier ámbito nacional e internacional, porque no solemos pensar así, ¿me explico? Y deja esas ganas de seguir multiplicando eso de masificar eso y ellos llevarse a otro.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Ahora en la forma negativa, que es cuando no se hace un trabajo como se debe hacer a pesar de que parece positivo con relación a que hay cierto nivel de alegría y complacencia por haber obtenido tal vez una calificación, sin embargo, el concepto conducta y su integración social de esa persona no va a aportar en la idea de la formación y de una buena orientación a aquellos que van a depender de su instrucción, de lo que va a dirigir en cualquier sitio.

Entrevistadora: Muchas gracias por su colaboración.

CAMPUS N° 4

Entrevista Profesor 16

Entrevistadora: Buenas tardes

Entrevistada: Buenas tardes

Entrevistadora: ¿Qué edad tienes?

Entrevistada: 26 años.

Entrevistadora: ¿Estado Civil?

Entrevistada: Soltera.

Entrevistadora: ¿Años en servicio?

Entrevistada: 5.

Entrevistadora: ¿Área de formación?

Entrevistada: Psicología.

Entrevistadora: ¿Último título alcanzado?

Entrevistada: Maestra.

Entrevistadora: ¿Eres maestra a tiempo parcial o completo?

Entrevistada: Completo.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu ciudad de origen?

Entrevistada: San Juan, Puerto Rico.

Entrevistadora: ¿Cuáles asignaturas imparte?

Entrevistada: Psicología del aprendizaje, Psicología del desarrollo adolescente de 12 a 18 años, en este cuatrimestre.

Entrevistadora: Para iniciar me gustaría que conversáramos de tu trayectoria docente y de tu experiencia en la enseñanza.

Entrevistada: Bien, realmente mi formación es de Psicología, sin embargo desde que estudiaba la licenciatura y mis profesores vieron en mí quizás una habilidad para yo explicar los contenidos de las clases por eso algunos de ellos me reclutaron como asistente de profesor, fui asistente de profesor en Psicología Conductual uno y dos, en Evaluación Neurocognitiva y en Estadística Descriptiva, luego de salir de mi licenciatura, inicié a trabajar en colegios donde inicié como asistente de profesora, luego profesora de segundo de primaria, profesora encargada de quinto de primaria y luego como psicóloga de la escuela básica, y después de ahí salí a hacer mi maestría en Educación pero con concentración en Neurociencias y luego de esto inicié por primera vez la docencia a nivel superior aquí en la universidad donde imparto diferentes materias del área de psicopedagogía.

Entrevistadora: Y de los aspectos propios de la clase, ¿Cómo tú la organizas?

Entrevistada: Bien por lo general, para mí el trabajo crucial es antes de iniciar cualquier período académico donde me siento con el programa de la asignatura que vaya a impartir, veo los contenidos busco la literatura que debo estudiar para preparar la clase, luego busco la forma en la que voy a evaluar que muchas veces es dada, en el caso de esta universidad, en los sílabos, pero en otras ocasiones donde no he sido provista de eso diseño la forma en la que voy a evaluar y trato de ser muy rigurosa con llevar a cabo ese plan que programé antes de iniciar el periodo académico cuestión de que esos resultados que yo me planté en un inicio sean alcanzados a final del cuatrimestre.

Entrevistadora: ¿Cómo es la gestión de aula en tu clase?

Entrevistada: Realmente a nivel superior yo le doy cierta libertad al estudiante de que él se sienta que es un adulto que es responsable de obtener los contenidos que se están impartiendo, por lo cual no soy muy estricta en cuanto a cómo se sientan, no soy muy estricta en cuanto el uso de teléfonos a menos que esté interrumpiendo la clase o que lo esté utilizando de manera exagerada, entonces en ese sentido yo trato de mantener un ambiente de aprendizaje para todos.

Sin embargo, no soy muy estricta en atacar los casos particulares de esos estudiantes que tienden a distraerse, busco la forma de llamar su atención con la misma clase sin tener que abordarlos de manera directa o personal, por así decirlo, por lo general mis clases trato de hacerlas dinámicas, aunque son materias muy teóricas, llevo presentaciones, videos, imparto la clase, voy haciendo preguntas, siempre inicio con una actividad introductoria en la que ellos se motivan, en la que ellos salgan un poquito de la rutina, luego damos la clase y siempre trato de hacer un cierre para ver qué ellos se llevan de ahí, por lo general, se llevan tarea también (risas).

Entrevistadora: ¿Cómo te describirías tu perfil docente relacionado a tu desempeño?

Entrevistada: ¿Con qué perfil se refiere a...?

Entrevistadora: Si eres una buena maestra, si eres orientadora, si eres guía...

Entrevistada: Sí, realmente me alinee un poco con la corriente constructivista en la que yo trato de guiar al estudiante que sea él quien obtenga los conocimientos, que cree sus propios aprendizajes, por eso trato de no llevar un estilo catedrático, sino traer actividades y temas y preguntas, sobre todo, que les lleve a ellos a hacer una reflexión a través de la cual ellos puedan construir sus conocimientos.

Entrevistadora: ¿Cómo te sientes a nivel de las tres dimensiones de tu quehacer en término de lo cognitivo, lo didáctico, lo especializado? ¿Cómo lo describirías?

Entrevistada: ¿En cuanto a...?

Entrevistadora: A tus competencias profesionales requeridas a esos tres aspectos o esas tres dimensiones.

Entrevistada: Bien, realmente como mi área de formación no es educación en sí, es sobre la marcha que he ido desarrollando la parte didáctica, buscando las técnicas y las estrategias que vayan más acorde con los programas que se me presentan y realmente, sí hago mucho énfasis en la parte cognitiva porque nosotros trabajamos un currículum por competencias en el cual yo lo que busco es que mis estudiantes desarrollen esas funciones ejecutivas y esas competencias en el aspecto cognitivo que lo va a llevar a poder adquirir el conocimiento de mi materia y de cualquier otra asignatura, entonces creo que como en

el punto anterior trato de guiar a, pero no siento que yo sea una experta en el área sino que los estudiantes saquen el máximo provecho de la asignatura con los ejercicios que tenemos a mano.

Entrevistadora: Me gustaría profundizar de manera concreta en la forma en que tu preparas tus clases, ¿Cómo lo haces?

Entrevistada: Bueno por lo general, antes de iniciar cualquier período académico, estudio bien el programa, busco la literatura que entiendo oportuna, la leo, me entro en ella, creo presentaciones de PowerPoint, videos y materiales para que los estudiantes tengan acceso a, luego durante el cuatrimestre, voy cada semana, una semana de anticipación, preparando las clases con su introducción, el desarrollo de las clases, la conclusión, la asignación que se van a llevar y voy dando seguimiento semanal, cualquier tema que yo entienda que tengo que volver a reforzar luego de ver las asignaciones, busco la forma de hacerlo, de reintroducir, por lo general, llevo el programa.

Entrevistadora: ¿Cuáles elementos tiene el programa?

Entrevistadora: Por lo general el programa incluye las actividades que son esenciales, esas evidencias de aprendizaje que se espera de los estudiantes, los temas en unidades que se van a ir tratando y las puntuaciones, como se van a ir dividiendo y la bibliografía, por lo general, en Psicología las asignaturas tienen unas seis unidades y ellas son unidades independientes entre sí porque cada una trae su puntuación, cada una trae sus actividades, cada una trae sus evidencias y aprendizajes que los estudiantes deben cumplir y por lo tanto que les haya ido muy bien en una unidad no implica que les vaya ir igual en la otra, seria cursos diferentes.

Entrevistadora: Ahora querría que identificarás las estrategias que te han dado mejor resultado al momento de enseñar la asignatura que impartes.

Entrevistada: Realmente todas las estrategias que llevan al estudiante a trabajar por sí mismo son las que mejores resultados me han dado puesto a que muchas ocasiones el estudiante llega un poco cansado, desmotivado y escuchar a la maestra hablando durante todo el periodo de clases puede ser un tanto aburrido sobre todo porque no son estudiantes de psicología sino de educación, entonces mis asignaturas pueden tender a parecer un tanto aburridas para ellos, entonces lo que suelo hacer es que llevo una actividad

introdutoria en la que ellos tengan que moverse, en la que ellos tengan que jugar, en la que ellos tengan que utilizar la tecnología o reflexionar y esa actividad introductoria por lo general los lleva al contenido de ese día de clases en sí, que por lo general es muy teórico pero busco la forma de que ellos sean quienes lleguen al conocimiento, les planteo preguntas, les planteo retos.

En ocasiones tienen que buscar ellos mismos el contenido que se va a dar ese día de la clase, les doy ciertas pautas para que ellos busquen el contenido, lo presenten ya sea en una exposición, lo presenten en una dinámica, lo presenten en una dramatización y que al final podamos todos hacer un consenso y que todos nos llevemos una idea de qué se trataba el tema de ese día y las estrategias que por lo general propone el sílabo sobre lo cual no tengo mucha injerencia, también son trabajos muy reflexivos del estudiante donde tienen que llevar a cabo cuadros comparativos, reportes de lectura, informes de diversos tipos, mapas conceptuales...

Entrevistadora: Y sobre esas estrategias que utilizan donde ellos se involucran que son las que mejores resultados te dan, ¿Cómo las evalúa?

Entrevistada: En lo general, por no decir siempre, llevo una lista con los criterios que voy a evaluar, sobre todo en las asignaciones que son para la casa, entonces cuando presento lo que se va a hacer también presento los criterios con los cuales los voy a evaluar y cuánto vale cada criterio, es como un tipo de rúbrica de evaluación, que eso también lo diseño antes de iniciar la clase, antes de iniciar el periodo académico, entonces ya cuando llegan los trabajos o se lleva a cabo cualquier actividad hago mis comentarios evaluando de un punto de vista cualitativo el trabajo realizado y luego entonces de manera cuantitativa con la rúbrica de evaluación, cuánto sacó en cada criterio.

Entrevistadora: ¿Cuáles estrategias utilizas para evidenciar los aprendizajes de los estudiantes?

Entrevistada: Realmente las que propone el sílabo porque las estrategias vienen implicadas en las evidencias de aprendizaje que exige el sílabo en cada unidad entonces hay unidades donde la evidencia que tengo que presentar son mapas conceptuales de los estudiantes, sobre el contenido de la unidad, en otros casos, son cuadros comparativos acerca de teorías, de modelos teóricos, otras ocasiones son reportes de lectura de algún

artículo, entonces las estrategias en sí de reflexión, de producción de los estudiantes vienen implícitas en esas evidencias que el sílabo exige que el estudiante complete.

Entrevistadora: Ahora me gustaría profundizar sobre las barreras que te enfrentas como formadora de profesores de educación física.

Entrevistada: Bien, las barreras a veces son por propias mías, a veces son temas institucionales y a veces son temas de los estudiantes. Iniciando con las mías, las barreras que mostraba sobre todo al inicio con mi primer cuatrimestre como docente era el poco conocimiento que tenía de la población de estudiantes que iba a manejar puesto que en primer lugar, no había trabajado en nivel superior y en segundo lugar, es la población de este instituto en específico, es una población particular en cuanto a su estado socioeconómico y sus historias de vida, entonces quizás las barreras que enfrente eran relativas a no tener el conocimiento de la población con la que iba a trabajar quizás traer o esperar mucho más, mis expectativas eran quizás muy elevadas para la población que tenía y tuve que hacer un ajuste.

En cuanto a algunas barreras institucionales que se presentan en ocasiones para uno cumplir su cometido con estos estudiantes es que, muchas ocasiones vienen actividades imprevistas en las que se pierde la docencia y estos estudiantes tienden a necesitar mucho la estructura y la clase todos los días a la misma hora, ser puntuales, no faltar porque se desentienen rápidamente de la asignatura, entonces manejar el tiempo para poder cumplir con todo lo que exige el sílabo y tener todas las evidencias de cada una de las unidades con los estudiantes se puede tornar cuesta arriba cuando tenemos que cumplir con otros eventos, tanto los estudiantes como yo como docente.

Y algunas de las barreras que se presentan por parte de los estudiantes puede ser desmotivación, a veces si la asignatura no es práctica porque no es baloncesto o béisbol, que es lo que ellos más les interesa, ellos tienden a no darle la importancia porque entienden que no es de su área, en muchas ocasiones llegan cansados de otras clases que sí son prácticas y están físicamente agotados, también el sílabo de las asignaturas que me ha tocado impartir es muy cargado en cuanto a actividades porque proponen en seis unidades, un gran trabajo en cada unidad ya sea una parte de lectura, un ensayo, un mapa conceptual y muchas otras actividades adicionales para llevar a cabo en clase, entonces ellos y yo, corrijo, sienten que son demasiadas tareas, demasiados trabajos, si no has

terminado uno y ya hay otro asignado entonces se hace un poco cansón y esto se evidencia en la actitud de ellos hacia la asignatura, básicamente esas han sido las barreras.

Entrevistadora: ¿Desde una mirada más interna puedes contarnos cómo son tus emociones cuando se dan estas situaciones y cómo reaccionas ante ellas?

Entrevistada: Cuando son situaciones que puedo yo cambiar, por ejemplo en cuando yo estaba preparando la clase, en cuanto a las expectativas que tenía de ellos, en cuanto a lo que yo pensaba que ellos podían realizar, lo que trato de hacer es ser proactiva y modificar mis esquemas para que las cosas salgan bien, pero en otras situaciones cuando las barreras están fuera de mi control en ocasiones me siento frustrada porque quizás no hay nada que yo pueda hacer o nada que la institución pueda hacer para cambiar estas barreras porque es un tema que va más allá de todos nosotros, entonces digamos que cuando se presentan actividades yo trato de minimizar las veces que mis estudiantes tienen que salir, igual que yo, lo que trae otros problemas y cosas así, y en cuanto a la motivación de los estudiantes también.

Hay momentos en los que ellos están tan desmotivados que me desmotiva a mí, tengo que sacar quizás lo que no tengo para hacer la clase más dinámica porque de una forma u otra con su motivación, ellos están enviándome un mensaje, entonces yo tengo que procurar que ellos aprendan no importa que y si hay que recurrir a métodos casi infantilísticos para que ellos se motiven y pongan atención, lo hago, en ocasiones el contenido de la clase, el material que ellos deben estudiar lo escondo en el recinto y ellos tienen que salir con una búsqueda de pistas, a encontrar el contenido, los pongo a hacer dramatizaciones acerca de temas en específico de manera que la clase sea motivadora para ellos y disfruten aprendiendo.

Entrevistadora: Ya para finalizar, nos gustaría saber la percepción de su rol como docente, en sentido general, ¿Cómo te percibes tú?

Entrevistada: Bueno, como docente me percibo como una guía, quizás una persona que señala y de eso se trata enseñar, enseñar significa señalar algo, señalo quizás la ruta que ellos deben seguir, apunto hacia los conocimientos que se espera que obtengan y no solamente en el aspecto en sí de la asignatura en la parte teórica sino sobre todo en un aspecto moral, ético en cuanto a valores, porque en un cuatrimestre suceden muchas cosas y en el aula se evidencia mucho de lo que ellos son como persona y cada vez más los

estudiantes tienden a abrirse sobre todo en una clase de psicología donde se abordan temas personales, emocionales, entonces en ese caso también sirvo como guía, como un ente que los escucha sin juzgarlo y que quizás señala también a la forma correcta de resolver los problemas en su vida personal y en su vida como estudiante, entonces de manera general entiendo que mi rol es señalar.

Entrevistadora: Y la percepción de los estudiantes sobre usted como docente, ¿Qué dicen?

Entrevistada: Bueno yo, realmente no he escuchado mucho ni he recibido retroalimentación de mis evaluaciones, al principio ellos sienten que soy divertida y por eso creen que mis asignaturas son muy fáciles y que yo soy muy comprensiva pero luego cuando van viendo que, sí trato de cada unidad darles la retroalimentación en nota de su desempeño, cuando ven estas retroalimentaciones entonces ellos tienden a cambiar su percepción y a darse cuenta que aunque nos estamos divirtiendo en el proceso tenemos que ser rigurosos con la parte académica.

Y entonces, por lo general, tienden a verme como estricta o como que hacen demasiado trabajos o como que soy un tanto exigente porque como trabajo con mis rúbricas de evaluación, sigo todo al pie de la letra ni un punto más ni un punto menos, soy muy justa para ambos puntos de vista entonces ahí quizás la percepción cambie un poco y por eso en las últimas unidades de la asignatura ellos tienden a tener mejor desempeño y creo que es por eso, porque ellos piensan al inicio que al ser joven y ser divertida la asignatura va a ser fácil o no voy a ser rigurosa con las calificaciones y luego creo que eso cambia.

Entrevistadora: Ya con esto concluimos, ¿Hay algún punto que quisieras tocar, que quisieras decirnos con relación a esta entrevista y tu desempeño docente?

Entrevistada: Bueno que creo que soy mejor estudiante que docente, por lo tanto, siempre estoy buscando como mejorar, como aprender algo de mi labor sobre todo que, como no soy educadora ni tengo formación en educación en sí, trato de buscar las estrategias, las ideas, las técnicas, las herramientas, que puedan ser más idóneas para mis clases y por eso me considero muy buena estudiante de profesora, soy muy buena estudiando para ser profesora.

Entrevistadora: Muchísimas gracias por su tiempo.

