

# UNA PROPUESTA FORMATIVA PARA EL PROFESORADO NOVEL EN EL ÁMBITO DE LA ECONOMÍA Y LA EMPRESA

**Isadora Sánchez-Torné; María del Mar Cobeña Ruiz-Lopera; Marco Castiglioni; Macarena Pérez-Suárez**

*Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Administración de Empresas y Marketing.*

*Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Administración de Empresas y Marketing.*

*Profesor Ayudante Doctora. Departamento de Administración de Empresas y Marketing.*

*Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Economía Aplicada III.*

*Universidad de Sevilla.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Feixas (2004) expone que el profesorado universitario vive tres fases con relación a su actividad docente, tres fases graduales desde su incorporación: 1) preocupación propia: superar la dificultad de enseñar por primera vez (inseguridad y angustia), demostrar dominio del conocimiento, ganar el interés y respeto del alumnado; 2) concentración en la enseñanza: motivar al alumnado y mejorar el contenido de sus sesiones y la forma en que se transmite el conocimiento; 3) dirigir el aprendizaje: poner el foco en el alumnado para que aprendan y desarrollen concepciones propias sobre la materia.

Si esta sucesión se produce, habría que definir al docente novel como quien está ejerciendo la docencia universitaria desde un periodo igual o inferior a cinco años (Benedito et al., 2001), lo que corresponde a la primera fase mencionada por Feixas (2004). Tal como apuntan De la Cruz y Alamilla (2018), durante ese periodo de tiempo, el profesorado novel debe de construir sus capacidades y actitudes para conseguir una docencia exitosa. La literatura ha expuesto que entre las principales necesidades formativas se encuentran la planificación y metodología docente, y herramientas para la evaluación (Aciego, Martín y García, 2003; Benedito et al., 2001). Así pues, se conforma de gran relevancia acompañar al profesorado novel durante sus primeros años de docencia estableciendo las comunidades de prácticas (Canabal y García, 2012) y los programas de formación específicos (De la Cruz y Alamilla, 2018).

Por otro lado, la implantación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha implicado integrar en los programas y proyectos la evaluación de competencias, además de los conocimientos técnicos. Así mismo, los avances tecnológicos han derivado tanto en la creación de nuevas herramientas para desarrollar tareas mecánicas, como nuevas aplicaciones formativas y de evaluación. Esta situación avoca a que el profesorado universitario se adapte para instruir al alumnado en aquellas capacidades y habilidades requeridas, además de integrar en su metodología docente diversas herramientas (según la

necesidad) para la formación, evaluación y calificación. El perfil del alumnado ha cambiado, la tecnología está totalmente integrada en su forma de relacionarse con el mundo y se siente más atraído por las herramientas interactivas, como los juegos y las simulaciones por plataformas digitales (Vlachopoulos y Makri, 2017).

Hay investigaciones previas que corroboran los resultados beneficiosos de incorporar nuevas herramientas a la docencia, Svec y Morgan (2022) y Arroyo et al. (2020) destacan los efectos positivos en la estrategia de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud, Luppi (2022) se centró en los beneficios del aprendizaje cooperativo y el aula invertida en la docencia universitaria, Bogarra, Corbalán y Plaza (2022) resaltan la utilidad de Moodle y Wiris Quizzes dentro del campo de las titulaciones STEM. Pero, Bringman-Rodenbarger y Hortsch (2020) alertaron que el estudiantado puede ser reacio a emplear los recursos TIC si los percibe como complicados, y que no vale la pena el esfuerzo de aprender a usarlos. Se torna de gran relevancia que la comunidad universitaria adapte las metodologías formativas, Hattie (2009) destaca que el diseño de la docencia supone una pieza clave en el rendimiento y el éxito del aprendizaje del alumnado.

El papel que desempeña la educación superior en la sociedad está en continua evolución, y mantener al profesorado informado sobre los nuevos métodos pedagógicos es una tarea constante por parte de la administración (Lockhart y Stoop, 2018). Para mejorar la calidad de la educación, las universidades articulan los programas de formación continua para sus personas docentes. Hay investigaciones recientes que destacan los resultados positivos en la mejora de la capacitación del profesorado tras una formación específica en tecnologías Web 2.0 (blogs, microblogs, wikis, redes sociales, video streaming, Zoom) y con orientación metodológica y de evaluación (Keese et al., 2023; Andrés et al., 2022).

Se constata la necesidad de la formación continua y el acompañamiento del profesorado novel, y por ello, el Secretariado de Innovación Educativa de la Universidad de Sevilla (<https://sic.us.es/>) organiza y ofrece acciones formativas tanto genéricas: Blackboard Ultra, Desing Thinking, creación de materiales digitales, E-Actividades, flipped classroom, los recursos para la motivación y atención; como específicas de cada rama de conocimientos: educación, salud y arquitectura. Con el apoyo de dicho secretariado y 4º Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla, se desarrolló la acción formativa titulada «Carpeta de aprendizaje y Caja de herramientas para la docencia universitaria novel en el ámbito de la economía y la empresa» durante el curso académico 2022/2023, hoy se planifica la siguiente edición para el curso académico 2023/2024.

Esta investigación tiene como objetivo exponer los resultados de la red formativa creada para el profesorado novel en el ámbito de la economía y la empresa con la finalidad de acompañarles en los primeros años de docencia. Para ello, a continuación, se expone la propuesta de contenido de las sesiones, el nivel de satisfacción de las personas participantes y, por último, se muestran las principales conclusiones de esta experiencia. Para ello, se ha empleado una metodología cuantitativa y cualitativa, al finalizar la última sesión se recogió el nivel de satisfacción de las personas asistentes de forma particular.

## 2. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos del proyecto “Carpeta de aprendizaje y Caja de herramientas para la docencia universitaria en el ámbito de la economía y la empresa”, se contó con el apoyo de la línea Creación, desarrollo y consolidación de Grupos de Apoyo entre Docentes (Ref. 213) del IV Plan Propio de docencia de la Universidad de Sevilla que asignó una dotación presupuestaria de 1.083,03 euros para el curso académico 2022/2023.

Junto con el Instituto de Ciencias de la Educación de la universidad (ICE), se estableció un calendario para la impartición de cuatro sesiones formativas, planificadas fuera de periodo lectivo para que las personas participantes, docentes noveles, preferentemente, no tuvieran inconvenientes con los horarios. Estas sesiones se organizaron entorno a dos ejes:

1. Taller sobre Carpeta de Aprendizaje (4 horas): Dotar a las personas profesoras noveles de herramientas de desarrollo/ técnicas que faciliten un proceso pedagógico eficiente. Compartir las experiencias docentes reales sobre la metodología docente.
2. Taller sobre la Caja de Herramientas (4 horas): Elaborar y proporcionar un banco de recursos específico que favorezca la calificación del alumnado. Llegar a elaborar y compartir unos recursos didácticos de evaluación.

En el apartado 3 de este trabajo se profundiza sobre el contenido específico de las sesiones formativas.

Al finalizar la cuarta sesión, el equipo docente reservó un tiempo para interactuar con las personas asistentes y recoger sus impresiones mediante dos técnicas: 1) formulario de satisfacción genérica del ICE y otro testado para determinar los métodos docentes (Pérez-Rodríguez et al., 2021), 2) recoger el feedback mediante los testimonios directos e improvisados de las personas participantes.

### 3. PROPUESTA DE CONTENIDO DIDÁCTICO

En este apartado, se expone el contenido abordado en las sesiones formativas dirigidas a profesorado novel.

#### 3.1. Carpeta de aprendizaje

Estas herramientas pretenden incrementar la implicación y motivación del alumnado en el aula. La motivación e implicación va a depender de las expectativas que tenga la persona alumna en el resultado conseguido. Esto es, si la persona alumna percibe que, mediante estas herramientas, su calificación se va a ver afectada y premiada, va a contar con un aliciente para actuar en el sentido deseado por la persona docente. La tendencia es que, si el alumnado no percibe una gratificación por su participación, difícilmente se va a obtener un esfuerzo extra.

##### 3.1.1. Mapas conceptuales

Se entiende por mapa conceptual a la herramienta de información que consiste en elaborar un esquema o representación gráfica que permite tener en poco tiempo una idea general de la estructura de un tema o asignatura. Se caracteriza por:

- Categorizado: ideas principales y secundarias.
- Ordenado: simple mediante relaciones entre conceptos.
- Comprensible: resumido y con impacto visual.
- Herramienta pasiva (elaborada y facilitada por la persona profesora), y/o herramienta activa (pedida al alumnado).

### 3.1.2. *Juegos aplicados*

Las *gymkhanas* son un conjunto de actividades de diferente naturaleza al aire libre con orden predeterminado. Tiene una finalidad competitiva. Sin embargo, las *escape rooms* se caracterizan por desarrollarse en un espacio cerrado y con un límite temporal (cuenta atrás). Se caracteriza por:

- Gamificación de la docencia.
- Grupal: actividad cooperativa.
- Requiere el desarrollo de diferentes habilidades y conocimientos (las *gymkhanas* suelen estar más enfocadas a habilidades físicas y las *escape rooms* a cognitivas).
- Competitividad (hay una persona ganadora).
- Herramienta pasiva (debe ser diseñada por la persona profesora).

### 3.1.3. *Estudios de caso*

“Estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p. 11). En definitiva, no es la resolución de un caso práctico. Consiste en plantear una situación determinada real que permite examinar los conocimientos que deben ser adquiridos por el alumnado. Se caracteriza por fomentar la capacidad de razonamiento, deducción y análisis crítico; y ser una herramienta pasiva para el alumnado, ya que debe ser llevada y expuesta por la persona profesora.

### 3.1.4. *Foros*

Espacio presencial y/o espacio virtual de discusión en el que también caben las dudas, los comentarios y las sugerencias. Se caracteriza por:

- Facilitar el intercambio de información. Asincronicidad.
- Ser público.
- Herramienta multidireccional y con múltiples personas participantes.
- Estimula la reflexión sobre la materia.
- Posibilidad de clasificación por temas.

- Dimensión social: permite la libre expresión de todas las personas participantes (problemas de timidez en el aula).
- Herramienta activa para el alumnado ya que de él depende.

### 3.1.5. *Tutorías*

Reunión académica entre la persona profesora y una o varias personas alumnas con el fin de resolver dudas o seguir el desarrollo de un proceso pedagógico (trabajo o actividad). Se caracteriza por: Proceso de acompañamiento; Conocer el contexto de la persona alumna; Exige que la persona profesora sea experta en la materia; Herramienta activa para ambas partes (docente y alumnado).

### 3.1.6. *Contenido audiovisual*

Utilizar diferentes series, documentales o películas que ejemplifiquen mediante un paralelismo los conocimientos que deben ser aprendidos o aplicados por las personas alumnas con la trama de este contenido audiovisual en concreto. Se caracteriza por:

- Función experiencial: amplía las perspectivas para abordar problemas.
- Función ilustrativa-pedagógica: ilustra un problema o pone de relieve un conflicto.
- Función constructiva-deliberativa: desarrolla la autonomía, la crítica y la reflexión, en busca de una toma de decisiones responsable y prudente.
- Herramienta pasiva para el alumnado.

### 3.1.7. *Examen colaborativo*

Consiste en pedir al alumnado que elabore unas preguntas que formarán parte de un banco y, a partir de este, se creará el examen. Se caracteriza por: Implica proceso de revisión y reflexión de contenido (evaluación cualitativa); Aprendizaje autónomo, es decir, puede pedirse como parte de contenido de autoevaluación; Herramienta activa para el alumnado.

### 3.1.8. *Exposición*

Esta actividad consiste en que el alumnado prepara parte del temario y lo presenta en clase. Se caracteriza por:

- Evaluar mediante un ranking (del mejor al peor) y usar un grupo que tenga que hacer críticas constructivas.
- Fomenta el desarrollo de soft skills (síntesis, habilidades comunicativas).
- Provoca las competencias relacionadas con la investigación (búsqueda de información, selección, verificación de fuentes).
- Permite la posibilidad de autoevaluación.
- Aprendizaje autónomo. Proceso reflexivo, requiere dominar una materia.
- Herramienta activa para el alumnado.

### 3.1.9. *Trabajos en grupo*

Actividad consistente generalmente en la elaboración o aplicación de contenido pedagógico explicativo sobre una parcela de conocimiento determinada relacionada con la materia. Se caracteriza por: Aprendizaje independiente, que, por tanto, exige proceso de evaluación y reflexión autónomos; Implica labores de investigación bibliográfica; Involucra el desarrollo de habilidades sociales, como el liderazgo y la coordinación; Puede tener una composición voluntaria o forzada; Herramienta activa para el alumnado.

## 3.2. **Caja de Herramientas**

La evaluación es un elemento clave dentro del proceso de aprendizaje, permite que las personas docentes valoren de una forma objetiva el progreso y el alcance de los objetivos previsto en la materia por cada persona alumna (Apunte, 2021). Con los resultados obtenidos, el profesorado puede reorientar el aprendizaje y el alumnado tomar consciencia de sus puntos de mejora. La evaluación debe medir los niveles de conocimientos teóricos y prácticas, así como, las competencias desarrolladas durante el curso.

Según Cañadas (2018), un proceso de evaluación formativo en educación superior se caracteriza por: 1) sistemático y planificado, 2) clarificar los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación con el alumnado, 3) realizar en diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, 4) actividades que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado, 5) dar feedbacks, 6) implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje, 7) usar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación, 8) fomentar la autorregulación.

Así pues, es preciso diferenciar entre evaluar y calificar. El primer concepto se refiere al proceso de recoger información, analizarla, emitir un juicio sobre ella y facilitar la toma de decisión. Calificar se entiende como el acto que materializa el proceso de evaluar, identificando el juicio emitido con una nota alfanumérica asignada a una persona. Se califica más que se evalúa. A continuación, se enuncian herramientas de evaluación y se profundiza en la metodología de rúbricas probadas en varias asignaturas.

### 3.2.1. *Herramientas de evaluación*

Apunte (2021) recoge 6 modelos de herramientas de evaluación formativa:

1. Herramienta didáctica y procesual “someter de manera sistemática y continua a revisión el plan inicial (diseño curricular) con el fin de reconducirlo en los términos que sean necesarios” (Castillo, 2003, pp. 93), lo que implica una interacción permanente entre la persona docente y alumna, nutrida por el diálogo, la discusión y la reflexión, se genera con ello un aprendizaje dialógico.
2. Herramienta reguladora que permite al docente gestionar de manera más eficaz y eficiente las actividades pedagógicas, considerando no sólo los contextos sino a sus alumnos/as de forma individual y grupal, se regula de forma gradual las actividades formativas, la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades o competencias del alumnado.

3. Herramienta de aplicación continua, la evaluación formativa es un trabajo pedagógico estructurado bajo unas secuencias didácticas ordenadas y progresivas que aproximan a la persona alumna al objeto de evaluación (Elola y Toranzos, 2000).
4. Herramienta retroalimentadora, se posibilita la consolidación del aprendizaje por parte de la persona estudiante, ya que significa por parte del docente transmitir de forma asertiva información a la persona alumna acerca de su proceso de aprendizaje, sus aciertos y desaciertos.
5. Herramienta innovadora, la evaluación se transforma de una valoración de aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes, y a la evaluación como aprendizaje (Pérez, 2012, pp. 232). Ya que exige tanto a las personas docentes como alumnas utilizar la creatividad, el pensamiento divergente de nivel superior, la imaginación y la invención para aprender y construir conocimiento.

### 3.2.2. Rúbricas

Una rúbrica es una guía educativa que describe los criterios con unas escalas para caracterizar los niveles de ejecución a fin de juzgar la calidad de tareas realizadas por el estudiantado. Tiene como propósito: Explorar las fortalezas y limitaciones del alumnado en su aprendizaje; Delinear criterios de evaluación consistentes; Marco de autoevaluación; Evaluación justa y acertada.; Fomentar el entendimiento e indicar una manera de proceder en el aprendizaje/enseñanza consecuente (instrumento real: CoRubric); Permite que profesorado y alumnado pueda evaluar criterios complejos y subjetivos, Herramienta activa.

## 4. RESULTADOS

Para recoger las impresiones de las personas asistentes, se solicitó que cumplimentaran un cuestionario (Anexo I) elaborado a partir de las investigaciones de Pérez-Rodríguez et al. (2021). La encuesta está dividida en varios bloques en los que se pregunta sobre diferentes modelos de docencia, en concreto: transmisivo centrado en el profesorado y el material, transmisivo abierto al alumnado, de resolución de problemas cerrado, y constructivista y de investigación centrado en el alumnado. Tras ello, se procede a solicitar datos básicos sociodemográficos (género, años de experiencia docente y área de conocimiento), además de un consentimiento informado.

La muestra tiene un tamaño reducido debido a las particularidades del curso impartido contaba con quince plazas. Se obtuvieron 10 cuestionarios en los que se empleó una escala Likert de 6 puntos, donde 1 correspondía con la opinión “Muy en desacuerdo” y 6 (Muy de acuerdo”. Finalmente, se analizaron nueve respuestas debido a que una persona participante no expresó su consentimiento.

Respecto a las características de la muestra, se puede decir que el perfil del docente novel es masculino (8 de 9) con una experiencia docente entre 0 y 5 años.

Los resultados obtenidos muestran puntuaciones por encima de 4 puntos, incluso en los ítems A2 (Los contenidos de las asignaturas deben seleccionarse de manuales y textos que cubran los fundamentos de cada disciplina), B6 (El alumnado aprende cuando interiorizan adecuadamente los conocimientos que les transmito) D11 (Enseñar es, ante todo, ayudar eficazmente al alumnado a construir su propio conocimiento) y D12 (Las actividades realizadas en clase deben promover que el alumnado construya conocimientos por sí mismos) la puntuación igual o superior a 5.

Finalmente, las personas docentes recogieron las principales líneas de actuación del proyecto y los testimonios de las personas asistentes en un [video alojado](#) en el canal de YouTube de la Universidad de Sevilla. Entre los principales testimonios destacamos:

- E. García Cruz (PSI en el Departamento de Economía e Historia Económica): quería aprender metodología docente y quería conocer a personas compañeras en la misma situación. Compartir es vivir.
- S. Ranedo Pérez (Investigador predoctoral en el Grupo de Investigación y Desarrollo de Recursos Humanos y Organizaciones): quería aprender de la experiencia de otras personas profesionales.
- V. Dugo Domínguez (PSI en el Departamento de Análisis Económico y Economía Política): buscaba adquirir herramientas para la docencia.
- V. Casales García (PSI en el Departamento de Economía Aplicada I): la experiencia de otras personas profesoras tiene un valor incalculable.

## 5. CONCLUSIONES

Se advierte que el profesorado novel, tras su paso por esta experiencia formativa docente, constata que el modelo en el que se basa su docencia está centrado en sus figuras y el contenido de la disciplina, es decir, en el modelo clásico que se ha seguido en la docencia superior. Esto se demuestra en las puntuaciones obtenidas en el bloque I de la encuesta realizada. Se constata el persistente dilema entre el hábito y el cambio. Sin embargo, la persona alumna tiene un papel activo en ciertas facetas, por ejemplo, en la interiorización de los conocimientos o la resolución de prácticas que son guiadas por la persona profesora (cuestiones de bloque II). Estas prácticas sirven para afianzar los contenidos expuestos por la persona profesora en la explicación de la materia de forma teórica (cuestión C8).

Pese a este papel activo de la persona alumna, tras el análisis de la mayor parte de las cuestiones, se observa que el modelo aplicado en la mayoría de los casos deja a la persona alumna con poco ámbito de actuación. Es por ello, por lo que sería necesario y recomendable virar hacia los modelos transmisivos o experimentales en la docencia universitaria centrados en el aprendizaje del alumnado, dejando la figura de la persona docente como guía y apoyo, no como figura principal de transmisión. Este espíritu de innovación se refleja en la puntuación alcanzada en las cuestiones D11 y D12, referentes ambas a la construcción activa por parte de la persona alumna del conocimiento y que esto sea mediante casos y prácticas hechas en clase.

La aplicación de ciertas herramientas de docencia y evaluación puede ayudar a que la persona alumna se implique más en este proceso de construcción del conocimiento. El uso de nuevas tecnologías o procedimientos alternativos ayudarán a la consecución del logro de las competencias y conocimientos técnicos que exige el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en el que se encuentra inserta la universidad española. Y, por ende, conseguir que el proceso de enseñanza sea exitoso.

Finalmente, este curso, mediante la exposición y ejemplificación de diversos instrumentos y diversas aplicaciones, ha tratado de dar respuesta a las primeras inquietudes a las que se encuentran expuestos los profesores noveles sobre la eficacia de su trabajo, es decir, conseguir que el alumnado aprenda (De la Cruz y Alamilla, 2018) mediante un proceso planificado que aborde los contenidos docentes y evaluativos (Aciego, Martín y García, 2003, Benedito et al., 2001). El interés de progreso docente en el profesorado novel de economía y empresa se constata, al igual, que se prueba el margen de mejora existente. Este proceso de cambio y mejora organizativo no ha hecho más que empezar, queda mucho por construir y mejorar en el futuro.

## REFERENCIAS

- Aciego de Mendoza Lugo, R., Martín Cabrera, E., & García Afonso, L. (2003). Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 52-77. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/129750>
- Andrés, E. M. S., Rodríguez, M. C., Pazmiño, M. F., & Mero, K. M. (2022). Tecnologías Web 2.0 en el proceso de formación universitaria: programa de capacitación para favorecer el conocimiento y habilidades de los docentes. *Formación universitaria*, 15(1), 127-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100127>
- Apunte, M. E. H. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*, 1(1), 189-210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>**
- Arroyo, A. G. C., Matías, F. M. C., & Escobar, O. D. O. (2020). Collaborative Work Mediated by the Use of Google Drive as a Teaching Strategy Learning in Subjects of Research in Students of the Health Area. *The FASEB Journal*, 34(S1), 1-10. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Benedito, V., Imbernón, F. & Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 5(2), 1-24. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/19020>

- Bogarra, S., Corbalán, M., & Plaza, I. (2022). Advanced quiz development for students' self-learning in power generation, transmission, and distribution. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, 59(1), 33-44. <https://doi.org/10.1177/0020720919834666>
- Bringman-Rodenbarger, L., & Hortsch, M. (2020). How students choose E-learning resources: The importance of ease, familiarity, and convenience. *Faseb Bioadvances*, 2(5), 286-295. <https://doi.org/10.1096/fba.2019-00094>
- Canabal, C. & García, M. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 215-235. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6129>
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Castillo, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- De la Cruz Rodríguez Pech, J., & Alamilla Morejón, P. (2018). Experiencias sobre la iniciación a la docencia universitaria en el Profesorado de una institución pública mexicana. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 189-212. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.588>
- Elola, N., & Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado: <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/585>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, (33), 031-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Hattie, J. (2009). Visibly learning from reports: The validity of score reports. *Online Educational Research Journal*, 1-15.
- Keese, J., Ford, D. J., Luke, S. E., & Vaughn, S. M. (2023). An individualized Professional Development Approach for Training University Faculty in using a Technological Tool. *Education and Information Technologies*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11792-8>
- Lockhart, M. S., & Stoop, C. (2018). Assessing a faculty development program in a changing environment. *The Journal of Faculty Development*, 32(2), 13–22.

Luppi, F. (2022). Tools and models for distance teaching in an English Language and Culture university course: the flipped classroom and cooperative learning in a digital environment. *Altre Modernità*, 27, 181-195. <https://doi.org/10.54103/2035-7680/17885>

Pérez, I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Ed. Morata.

Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E. y De-Alba-Fernández, N. (2021). Cuestionario de concepciones docentes de profesores universitarios: un instrumento para comprender los modelos de enseñanza. *Pedagogía*, 144(4), 5–24. <https://doi.org/10.15823/p.2021.144.1>

Svec, A., & Morgan, S. D. (2022). Virtual audiology education tools: A survey of faculty, graduate students, and undergraduate students. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 151(5), 3234-3238. <https://doi.org/10.1121/10.0010530>

Vlachopoulos, D., & Makri, A. (2017). The effect of games and simulations on higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0062-1>

ANEXO I. Preguntas de los bloques del cuestionario:

<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

**Bloque I. Cuestiones relativas al Modelo Transmisivo centrado en el profesorado y el material.**

A1. La calificación debe reflejar el nivel de acierto y error de sus respuestas.

A.2. Los contenidos de las asignaturas deben seleccionarse de manuales y textos que cubran los fundamentos de cada disciplina.

A3. Por encima de todo, los contenidos que se enseñan en la universidad deben ser conceptos de esa disciplina.

A4. Lo que valoro, sobre todo a la hora de evaluar, es que las respuestas se ajusten lo más posible a los contenidos abordados en el aula.

**Bloque II. Cuestiones relativas al Modelo Transmisivo abierto al alumnado.**

B5. En mis clases teóricas explico los contenidos. Para las clases prácticas preparo de antemano una guía para el alumnado que define todos los pasos.

B6. El alumnado aprende cuando interioriza los conocimientos que les transmito.

B7. Las actividades realizadas en la asignatura deben servir para que el alumnado aclare, consolide y/o verifique el contenido teórico impartido.

**Bloque III. Cuestiones relativas al Modelo de resolución de problemas cerrado.**

C8. Establezco procedimientos estándar para la realización de proyectos de investigación, casos prácticos y/o otras actividades con el fin de que el alumnado aprenda los contenidos.

C9. Para diseñar los contenidos de la asignatura, tengo en cuenta las necesidades del alumnado, las necesidades sociales y medioambientales, la propia disciplina.

C10. A la hora de calificar intento reflejar la progresión del alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje.

**Bloque IV. Cuestiones relativas al Modelo constructivista y de investigación centrado en el alumnado.**

D.11. Enseñar es, ante todo, ayudar eficazmente al alumnado a construir su propio conocimiento.

D.12. Las actividades realizadas en clase deben promover que el alumnado construya conocimientos por sí mismos.

D.13. Hay contenidos más valiosos que otros, ya que ayudan a organizar el conocimiento.