

# Factores que influyen en la conformación de la identidad profesional de los docentes noveles universitarios

## *Factors that influence the conformation of the professional identity of new university teachers*

Recibido: 18 de marzo de 2021 | Aprobado: 27 de mayo de 2021

### Resumen

El docente universitario elige una metodología que responde no solo a lo que sabe y demanda su disciplina, sino también conforme a sus vivencias y aprendizajes a lo largo de su vida, variables que afectan directamente su estilo de enseñanza. Los docentes son influenciados por factores que modelan el quehacer profesional lo cual repercute de forma positiva o negativa sobre el estudiantado y este factor no necesariamente es considerado para el diseño de programas de formación. Este estudio se propone analizar los factores que influyen en el aprendizaje y actuación de los docentes noveles y que repercuten sobre su práctica a fin de proponer un proceso de formación por etapas de inserción con el fin de incrementar su identidad profesional. Para lograr el cometido, se ha encuestado a 115 docentes noveles de tres áreas académicas de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo, República Dominicana, a los cuales se les aplicó un cuestionario para identificar los factores de influencia sobre su práctica, además, se añadió una entrevista a los estudiantes de estos docentes para conocer su percepción sobre la metodología que utilizan sus profesores. Como resultado, se evidencian correlaciones existentes entre los factores y escalas que fueron medidos de manera cuantitativa, lo que llevó el análisis a una profundización descriptiva de las estrategias que mayormente utilizan los docentes noveles al impartir sus clases. También es evidente que los docentes noveles universitarios son influenciados por factores asociados al aprendizaje profesional dirigido, que hace referencia a los conocimientos adquiridos en los programas de inducción, mentoría y las comunidades de aprendizaje. Como conclusión, este estudio sugiere el diseño de un programa de formación que tome en cuenta las etapas por las que atraviesan los docentes noveles con el fin de promover su reflexión sobre la práctica y garantizar con esto su eficacia en la enseñanza y el desarrollo de su identidad profesional.

**Palabras clave:** Docentes noveles; desarrollo profesional; factores; identidad profesional; programa de formación del profesorado principiante



**Lic. Maribel Núñez\***

Instituto Superior de Formación  
Docente Salomé Ureña  
(ISFODOSU)  
[maribel.nunez@isfodosu.edu.do](mailto:maribel.nunez@isfodosu.edu.do)

\* Licenciada en Educación Superior mención Letras. Especialista en Lingüística Aplicada al español. Magister en Educación Superior mención Planeamiento Educativo. Coordinadora de la Dirección de Postgrado y Educación Permanente en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Para contactar a la autora: [maribel.nunez@isfodosu.edu.do](mailto:maribel.nunez@isfodosu.edu.do) y [nunez.maribel@yahoo.com](mailto:nunez.maribel@yahoo.com). Código orcid: 0000-0002-7498-3594.

## Abstract

*The university professor chooses a methodology that responds not only to what his discipline knows and demands, but also that responds to his experiences and learning throughout his life, variables that directly affect his teaching style and that is often not taken into account for teacher training programs. Teachers are influenced by factors that shape professional work, having a positive or negative impact on the student body and this is a phenomenon that is not considered for the design of training programs. This study aims to analyze the factors that influence the learning and performance of beginning teachers and that affect their practice to propose a training process by insertion stages to increase their professional identity. To achieve the task, 115 beginning teachers from three academic areas of four universities in the city of Santo Domingo, Dominican Republic were surveyed, to which the questionnaire was applied to identify the factors of influence on their practice. an interview with the students of these teachers to find out their perception of the methodology used by their teachers. In this analysis, existing correlations between the factors and scales that were measured quantitatively are verified, which led the analysis to a descriptive deepening of the strategies that new teachers mostly use when teaching their classes. It is also evident that beginning university teachers are influenced by factors associated with directed professional learning, which refers to the knowledge acquired in induction programs, mentoring, and learning communities. As a conclusion, this study suggests the design of a training program that considers the stages that beginning teachers go through in order to promote their reflection on practice and thereby guarantee their effectiveness in teaching and the development of their skills.*

**Keywords:** *Beginner Teachers; professional development; factors; professional identity; beginning teacher training program*

## Introducción

Los docentes noveles necesitan desarrollar sus competencias profesionales a partir del entrenamiento y la reflexión que los habilite para rechazar el marco de imitación y las prácticas repetitivas que en muchos casos replican, las cuales podrían tender a prácticas anquilosadas que no incluyen estrategias innovadoras y que no contribuyen a la conformación de su identidad profesional. Según Carrington y Saggars (2008, p. 792), “la reflexión sobre la práctica es lo que logra que el profesor busque, cree y alcance nuevas estrategias de enseñanza”. Para lograr este cometido, es necesario que en los primeros años de su formación como docentes participen en un programa que guíe el proceso de transición (de profesional experto en una disciplina a docente de nivel superior) que atraviesan muchas veces sin ser guiados y se encuentran con limitantes que no saben enfrentar, ya que no fueron formados para afrontar este reto. Esto indica que el docente novel universitario no ha logrado desarrollar las competencias necesarias y, por ende, no entiende los desafíos y se resiste a ellos, desaprovechando

las múltiples oportunidades que se le presentan para la formación de su identidad profesional, es decir, no cuentan con un aprendizaje dirigido en las etapas oportunas (Avalos, 2007).

El Sistema de Educación Superior de cada país debe ocuparse del desarrollo profesional con el fin de acrecentar la calidad docente, lo que, en efecto, mejoraría el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, un estudio llevado a cabo por Vaillant (2016) indica que, a raíz de una nueva mirada a las políticas educativas establecidas, algunos países de América Latina implementan políticas innovadoras para el desarrollo de la formación docente en el Nivel Superior, haciendo especial énfasis en los docentes noveles. Entre estos países se puede citar:

- Argentina, que a través del Instituto de Formación Docente promueve políticas nacionales y formula lineamientos básicos.
- Ecuador, que ha llevado a cabo una política sistemática para elevar la calidad de la formación docente.

Chile, donde se ha implementado el programa Becas Vocación Profesor, con el fin de mejorar la calidad docente en el ámbito pedagógico y en el disciplinario.

Los docentes noveles necesitan afianzar su identidad profesional aprovechando los factores que influyen en su crecimiento, tales como la familia, el entorno, las creencias, actitudes, modelamiento, entre otros, (Sepúlveda y Volante, 2019; Ibañez, 2017) para la mejora de su ejercicio docente (Ponce, 2018). Además, Evans y Abbot (1998) plantean el beneficio de la formación continua, ya que el desarrollo de sus habilidades aumenta su autoeficacia, lo que repercute en su identidad profesional y en su satisfacción profesional. Así, un docente comprometido con su autoaprendizaje tiende a incrementar sus habilidades y a afianzar su identidad profesional. En tal sentido, tanto el ejercicio docente como las competencias profesionales deben encaminarse hacia el perfeccionamiento con el propósito de que el aprendizaje de los estudiantes mejore la calidad (Martínez et al., 2017). El propósito principal de esta acción es ofrecerles ambientes flexibles para desarrollarse cognitivamente, en los cuales se les permita evaluar sus aprendizajes y potenciar la transferencia de los conocimientos a la vida profesional.

En la República Dominicana, además de las competencias que debe desarrollar el docente, se le suma el hecho de que las nuevas normativas del Ministerio de Educación Superior del país demandan de los profesores universitarios tener una maestría en su área primaria del saber para continuar impartiendo docencia en la universidad (Ley 09-2015).

En la Educación Superior se cuenta con muchos profesionales que poseen una maestría afín del área disciplinar, pero que no se han formado en pedagogía. Estos docentes universitarios que se ven en la obligación de habilitarse como profesionales son los que entran a las aulas a intentar un ejercicio para el que probablemente no tienen ninguna experiencia, y posiblemente su práctica será guiada por múltiples factores que de una forma u otra afectan o influyen en su ejercicio profesional. Es posible que existan factores determinantes, como el contexto, las emociones, el diario vivir, que de alguna manera hayan influenciado la práctica del

docente, (Tapia et al., 2017), como es el caso de los docentes que son marcados por las actitudes, positivas o negativas de sus mentores y luego, reflejan sobre sus alumnos las emociones que les haya dejado esta vivencia.

Actualmente existe escasa literatura disponible que describa la transformación que sufre un docente novel hasta convertirse en experimentado, además de cuáles estrategias son las que implementa a causa de su poca experiencia. Esta realidad no solo hace referencia a aquellos docentes sin formación pedagógica, sino también a los que siendo docentes de profesión no han tenido la oportunidad de experimentar una formación que tome en cuenta su desarrollo profesional por etapas. Por tanto, nos preguntamos: ¿Cuáles son los factores que influyen en el desarrollo profesional del docente novel universitario? Para dar respuesta a esta interrogante, este estudio se propone analizar los factores que influyen en el aprendizaje y actuación de los docentes noveles y que repercuten sobre su práctica a fin de sugerir un proceso de formación por etapas de inserción que incremente su identidad profesional.

Con el propósito de contextualizar la investigación y partir de las teorías de expertos, a continuación, ofrecemos una breve revisión de la literatura para recabar información sobre el tema. Más adelante, ofrecemos la metodología desde un enfoque mixto con los pasos que describen cómo se llevó a cabo el estudio. En tercer lugar, presentamos el análisis de los factores y el resultado obtenido y, finalmente, ofrecemos las conclusiones a las que arribamos, presentando sugerencias sobre un programa de desarrollo para los profesores noveles universitarios.

### **El proceso de desarrollo profesional para los docentes noveles universitarios**

Algunos autores como Zeichner y Gore (1990, p.60) y Tardif (2004) sostienen que una parte de los profesores noveles “repiten las mismas prácticas que sus docentes experimentados utilizaron con ellos” y ejecutan una práctica repetitiva en un marco de imitación que escasamente da lugar a estrategias innovadoras. Para que los docentes noveles inicien un proceso de desarrollo profesional deben incrementar sus competencias en cuanto a destrezas, conocimientos y actitudes. Sin embargo,

este desarrollo debe darse en un espacio que no solo funcione para obtener conocimiento teórico, como suele suceder en las carreras de pedagogía, sino que los universitarios deben formarse en un espacio que promueva cambios estructurales en sus concepciones. (Marcelo y Mayor, 2000; Uusiautti y Määttä, 2013 y Marcelo y Vaillant, 2009). En este sentido, si este incremento de competencias no ocurre, podría dar como resultado un proceso de enseñanza debilitado a causa del desconocimiento de las estrategias idóneas para provocar el conocimiento profundo y transferible de la disciplina que imparte.

Como repercusión de la práctica inexperta, encontraremos a estudiantes que no logran establecer la conexión entre ellos y el docente, tal y como plantean Callahan y Sadeghi (2012). Esto se debe a que el ambiente para el aprendizaje no es el apropiado, pues las actitudes del docente y las estrategias que elige no son generadas a partir de la reflexión sobre una metodología diseñada para el logro de propósitos de aprendizaje de las distintas áreas del saber y de acuerdo con las necesidades cognitivas de los estudiantes.

Cabe destacar que el progreso profesional de cada docente está en sus propias manos (Huberman, 1995), es decir, es el propio docente quien debe reflexionar a partir de la observación de su propia práctica. Es él quien planifica las secuencias de actividades de su proceso de enseñanza y es quien debe dirigir su desarrollo profesional. “Va creciendo en racionalidad (sabe qué hacer y por qué lo hace), crece en especificidad (sabe por qué hay cosas más apropiadas en diferentes circunstancias), y también crece en eficacia” (Zabalza, 2002, p. 110).

Autores como Lieberman y Wood (2003); Borko (2004) y Avalos (2007) coinciden en que es necesario que se establezca la formación de los docentes noveles y la continuidad de esta a través de las comunidades de prácticas, el trabajo de pares, la mentoría recíproca y programas elaborados con la intención de elevar la calidad de los profesores que incursionan en nivel superior y están recién iniciando su práctica, y, de esta manera afianzar su identidad profesional (EPPI, 2003), que es lo que logrará el crecimiento señalado por Zabalza (2002).

De esta forma, en cuanto al diseño e implementación de programas de formación para docentes noveles universitarios, Avalos (2011) indica que para que los docentes noveles construyan su identidad y sigan una formación en proceso de transición de estudiante a profesor y de profesor de un nivel a profesor de otro nivel superior, es necesario que se creen programas pensados con una estructura que guíe el proceso de formación para lograr lo que se quiere desde el inicio, ya que el docente tendrá diferentes características de acuerdo con el año del ejercicio profesional en el que se encuentre. Además, se debe Institucionalizar la formación y eficacia de comunidades de práctica con el fin de fortalecer los espacios para la mentoría y la reflexión pedagógica (Zaes et al., 2015) con el fin de promover el desarrollo del profesor para que aprenda a utilizar las metodologías didácticas adecuadas a la asignatura, a los temas y al grupo en que va a impartirla; para que utilice prácticas innovadoras ajustadas a las circunstancias y al contexto. En suma, que mantenga una reflexión permanente sobre su ejercicio docente. En este sentido, los docentes recién iniciados deben procurar conocer los enfoques pedagógicos que guiarán su práctica, así como el modelo educativo de la institución superior para la que laboran. Esto ayudará a que experimenten seguridad del conocimiento que comparten y permitirá que se encuentren bien equipados para instruir a la diversidad del alumnado (Reynolds et al., 2002).

Los docentes de nuevo ingreso no solo deben saber mucho respecto a su disciplina y a su asignatura, sino que deben conocer la malla curricular en que está inserta. Esta capacidad les permitirá impartir un conocimiento que contribuya con el perfil de egreso de sus estudiantes. Por tanto, el desarrollo profesional docente no solo se circunscribe a un conocimiento inicial de metodologías, estrategias, enfoque y modelo educativo, sino que el verdadero crecimiento y la transición de novato a experto viene en la medida en que los docentes “sigan tomando cursos, participando en mentorías, sirviendo en comités y haciendo publicaciones” (p. 289). Todo con el fin de aumentar su autoeficacia, continuar con el desarrollo de su carrera y a la vez contribuir con la renovación de la educación superior. Así se evidencia en el estudio realizado por Reynolds et al. (2002).

A raíz de lo analizado en esta investigación, se considera oportuno definir los siguientes conceptos:

### Docentes noveles

Es un docente que está pasando por un proceso de transición para ejecutar su ejercicio pedagógico por primera vez o en un nivel distinto al anterior. También es el docente que ha ejercido su carrera en el Nivel Superior en un lapso comprendido entre 1-3 años, todo esto visto a la luz de los siguientes autores: Vera (1988); Herreras et al. (2011); Imbernón y Martínez (2008).

### Proceso de formación

Lapso durante el cual el docente novel Reflexiona sobre su trabajo autónomo en su práctica como docente. Este proceso se compone por la inducción y la mentoría que guiarán al docente novel en el transcurso de su transición (Fainholc, 2000).

### Inducción y mentoría

Busca desarrollar la afectividad en los docentes noveles, como una manera de insertarse y formar la identidad profesoral, de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle y proveen el apoyo para fomentar las relaciones positivas en el quehacer de su campo profesional (Roehrig et al., 2008; Fox y Wilson, 2015).

### Identidad profesional

Es el conjunto de rasgos que se va creando durante el proceso de formación en el profesor con el apoyo suministrado por los mentores y con la práctica del ejercicio profesional, (Fox y Wilson, 2009, p.704).

### Formación profesional

Es el crecimiento del docente novel como persona y como profesional, en el que va disfrutando satisfacciones personales, tales como la remuneración económica, el ambiente laboral favorable y satisfacciones profesionales, como la autoformación, la capacitación institucional y la autonomía profesional (Zabalza, 2002).

### Desarrollo profesional

Es el crecimiento profesional impulsado por la reflexión de la práctica, lo cual logra que el docente

“busque, cree y alcance nuevas estrategias de enseñanza que le ayuden a manejar la diversidad, la equidad y la educación inclusiva”, (Carrington y Siggers, 2008, p. 298; Slee, 2003).

### Programas de formación

Es un constructo diseñado para guiar al profesorado novel, a fin de que pueda formar su identidad profesional y adquirir las herramientas necesarias que le ayudarán a implementar las metodologías didácticas apropiadas en el proceso enseñanza – aprendizaje.

### Aprendizaje profesional autónomo

Se refiere al grado de intervención del profesional para establecer objetivos y procedimientos, utilización de recursos, evaluación y momentos de aprendizaje frente a las necesidades de su formación. (Solorzano, 2017).

### Aprendizaje profesional dirigido

Es el aprendizaje determinado a través de acciones de un programa de inducción o de mentoría en el cual participa el profesional para captar el aprendizaje acorde con sus necesidades formativas. (Avalos, 2019).

### Aprendizaje profesional por modelamiento

Hace referencia a las actitudes aprendidas de terceros, casi siempre de profesores experimentados u otros docentes con liderazgo nato quienes suelen influenciar la práctica de los demás profesores. (Sepúlveda y Volante, 2019).

### Metodología

Esta investigación tiene un enfoque mixto: una fase cuantitativa, el proceso de análisis de esta fase y luego una parte cualitativa de profundización. El diseño de este estudio es el exploratorio con un alcance descriptivo correlacional, esto debido a que se analizan datos cuantitativos y cualitativos de forma paralela con el fin de explorar un fenómeno y describirlo a profundidad para establecer las relaciones encontradas entre sus variables. (Cazau, 2006). El estudio describe los factores que influyen en el desarrollo profesional del docente novel universitario y a la vez correlaciona el factor

influyente con el tiempo del ejercicio docente y el desarrollo profesional.

La muestra estuvo compuesta por 115 docentes noveles de cuatro universidades de la ciudad de Santo Domingo R.D. y 40 estudiantes. Esta muestra fue escogida a conveniencia, tomando en cuenta los siguientes criterios de selección:

- Docentes pertenecientes a alguna de las universidades involucradas en la investigación.
- Docentes que tuvieran de 1 a 3 años en ejercicio profesional universitario.
- Docentes de ambos sexos, en cantidad relativa a la población, ya que podemos encontrar mayor o menor cantidad de docentes masculinos y femeninos, acorde con las distintas ramas que estamos tomando en cuenta.
- Docentes pertenecientes a una de las tres ramas del saber seleccionadas: Ciencias de la salud, Ciencias Sociales y Humanidades e Ingeniería.
- Docentes que estuvieran de acuerdo en seguir participando.
- Estudiantes que tomaran clases con los docentes seleccionados que permitieron ser observados.

Los datos demográficos de los docentes son los siguientes:

**Tabla 1**

*Datos demográficos de la muestra*

Género	Muestra	Edad
Femenino	48.2% de los participantes n=55	19% 25-30 años 27% 30-35 años 5% 35-40 años 22% 40-45 años 26% más de 45 años
Masculino	51.8% de los participantes n=60	

Con respecto al tiempo en el ejercicio profesional, se observó lo siguiente:

**Tabla 2**

*Datos demográficos relación entre tiempo del ejercicio profesional, área académica y último grado cursado*

Tiempo en el ejercicio profesional	Área académica	Último grado cursado
1 año 11%		
2 años 22%		
3 años 66.7%	Ciencias Sociales y Humanidades 50%	Licenciatura 4.4%
Tiempo completo 49% n=57	Ciencias de la Salud 30.7%	Maestría 90.4%
Tiempo parcial 50.9% n=58	Ingeniería 19.3%	Doctorado 5.3%

La muestra de los estudiantes (40) se eligió a partir del criterio de que fueran estudiantes de los docentes de esas mismas universidades, diez (10) de cada universidad, de los cuales el 60% (n=24) es femenino y el 40% (n=16) es masculino. Solo 16 de los docentes encuestados permitieron que sus clases fueran observadas, razón por la cual los estudiantes escogidos pertenecían a esas clases y el diario de observación solo se tomó en cuenta para esta muestra.

A todos los docentes se les aplicó un cuestionario para identificar los factores que influenciaban su metodología didáctica; a los estudiantes se les aplicó una entrevista extraída de los ítems del cuestionario y se llevó un diario de observación para las clases que permitieron ser observadas

**Instrumentos**

Se utilizaron tres instrumentos: uno con técnica cuantitativa (el cuestionario de factores) y dos para las técnicas cualitativas (la entrevista semiestructurada y el diario de campo).

**Cuestionario de factores para identificar la influencia sobre la metodología implementada por docentes noveles universitarios**

Este cuestionario fue diseño ad hoc con el fin de identificar los factores que influyen en las prácticas metodológicas implementadas por los docentes noveles universitarios. Está compuesto por 19 ítems y diseñado en la escala de LIKER con cinco opciones que van desde 1 -5, siendo 1 muy en

desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Este cuestionario fue validado por expertos, rotado en una prueba piloto y obtuvo una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0.8 y un KMO de 0.9. La elaboración de este instrumento se apoyó en la bibliografía consultada, sobre las creencias y vivencias de los profesores noveles, la influencia de sus profesores mentores y el proceso de inducción o la mentoría (Avalos, 2001; Avalos, 2011; Hargreaves y Shirley, (2012), Sahlberg, (2011), Gray y Block, (2012). Así mismo, se tomó en cuenta los factores que pueden influir como: la metodología de otros docentes, el trabajo colaborativo, las vivencias durante el ejercicio profesional, el contexto estudiantil en el que se desenvuelven y el autoaprendizaje (So y Watkins 2005, Carrington y Sagggers 2008, Loh y Ha 2014, Mathweson 2014 y Christensen 2013).

### Entrevista semiestructurada

Un guion de entrevista semiestructurada que se extrajo del cuestionario. Esta se aplicó a los estudiantes de los docentes que permitieron ser observados, con vistas a profundizar la información recogida en el cuestionario aplicado a los docentes. Este instrumento cuenta con 15 preguntas distribuidas en dos categorías y dos subcategorías, tomando en cuenta los tópicos sobre definición de docencia, profesor y ambiente de aprendizaje, profesor y metodología didáctica y la incidencia de la metodología didáctica del profesor.

### Diario de campo

Además de los instrumentos descritos, se empleó la técnica de la observación no participante, con aquellos docentes noveles que lo permitieron, llevando el registro de lo observado en clases, en un diario del investigador. Este instrumento recoge las informaciones de la investigadora recopiladas en las clases que permitieron ser observadas. El diario de campo sirvió de apoyo para avalar los resultados obtenidos con los instrumentos anteriores.

Al cuestionario se le realizó un análisis factorial el cual dimensionó el instrumento de acuerdo con tres factores: factor 1. Aprendizaje profesional autónomo; factor 2. Aprendizaje profesional dirigido y factor 3. Aprendizaje profesional por modelamiento.

**Tabla 3**

### Factores que influyen en el aprendizaje de los docentes noveles universitarios

Items	Factores		
	1	2	3
5. Los éxitos logrados en mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	,907	,129	,238
1. Aprender por mí mismo ha influido en mi práctica como docente	,907	,053	,102
4-. Las vivencias personales (valores y principios) han influenciado mi práctica como docente	,877	,144	,256
3. El uso de la tecnología ha influenciado mi práctica docente	,866	,208	,234
6-. El cambio de estudiante a profesor en algún nivel y luego a profesor universitario ha influenciado mi práctica como docente	,831	,232	,298
2-. Los fracasos obtenidos durante mi ejercicio profesional han influenciado mi manera de enseñar	,753	,097	,262
9-. Las características individuales y / o grupales del estudiantado con el que trabajo han influido en mi práctica metodológica	,643	,276	,527
15-. Mi área de formación profesional influyó en la toma de decisiones como profesor universitario con respecto a mi práctica metodológica	,617	,374	,444
16-. La revisión de literatura de expertos ha influenciado mi práctica metodológica	,598	,349	,592
21-. El proceso de inducción ha influenciado mi práctica metodológica	,098	,846	,373
22-. Los programas de mentoría han influenciado mi práctica metodológica	,074	,831	,247
24-. Las comunidades de práctica profesional han influenciado mi manera de enseñar	,186	,811	,401
25-. La retroalimentación de la evaluación docente realizada por la institución en la que laboro ha influenciado mi práctica metodológica	,187	,796	,376
19-. La evaluación entre pares ha influenciado mi práctica metodológica	,117	,795	,329
18-. El modelo educativo característico de la universidad donde laboro ha influenciado mi práctica metodológica	,203	,735	,288
20-. Las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes han influenciado mi práctica metodológica	,203	,735	,288
23-. El acompañamiento de un profesor experimentado ha influenciado mi práctica metodológica	,172	,542	-,097
7-. Mi familia ha tenido una influencia decisiva en mi manera de enseñar	,428	,472	,268
11-. La forma de evaluación de otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	,283	,295	,784
17-. He sido influenciado/a por una corriente educativa determinada	,308	,281	,711
12-. El modelo de gestión de mis supervisores o coordinadores ha influenciado mi práctica metodológica	,269	,456	,706

Items	Factores		
	1	2	3
10-. La interacción con otros docentes ha influenciado mi práctica metodológica	,454	,312	,643
14-. La actitud asumida y modelada por mis docentes influenció mi actitud en el marco de mi práctica metodológica	,429	,400	,641
13-. Los modelos tradicionales de aprendizaje durante mi experiencia como estudiante han influenciado mi práctica metodológica	,469	,287	,580
8-. He seguido los patrones metodológicos utilizados por mis profesores y mentores durante mi proceso de formación como alumno	,370	,409	,482

El KMO realizado para validar el instrumento asoció los ítems dimensionándolos en tres factores: Factor 1 o aprendizaje profesional autónomo, compuesto por los ítems del 1-6, 9, 15 y 16, relacionados con el aprendizaje autorregulado, autónomo y personal. Estos ítems están conformados por los valores y principios, la transición de profesional de una disciplina a profesor, los éxitos y fracasos obtenidos durante el ejercicio profesional, el área de formación profesional en la que se desenvuelve el docente y las características del grupo con el que se ve involucrado. Factor 2 o aprendizaje profesional dirigido, compuesto por los ítems del 18 – 25 y 7, que están vinculados con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan los docentes. Estos ítems hacen referencia al proceso de inducción, los programas de mentoría, las comunidades de práctica, modelo educativo característico de la universidad y las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes. Factor 3 o aprendizaje profesional por modelamiento, compuesto por los ítems del 10 – 12, 14 y 17, relacionados con el aprendizaje por la observación, la evaluación y la retroalimentación. Estos ítems están relacionados con la forma de evaluación de otros docentes, una corriente educativa determinada, el modelo de gestión de los supervisores y la actitud modelada por mentores y profesores experimentados. tal y como se puede observar en la tabla número 3.

### Procedimiento

Se solicitó autorización a las universidades seleccionadas para que facilitaran el listado con la población de los docentes noveles de 1-3 años en ejercicio profesional de todas las áreas. A partir de

su aprobación, se convocó una reunión por correo electrónico con cada una de las universidades a la que asistieron todos los profesores noveles a los cuales se les explicó el proyecto y su implicación.

Los que mostraron disposición a participar en el estudio se reunieron en grupos heterogéneos de las diferentes áreas académicas, según la disposición de horario.

A cada grupo se le presentaba la investigación y se le aplicó el instrumento de factores en presencia de la investigadora. El cuestionario fue completado por los docentes con la oportunidad de hacer preguntas sobre cualquier duda que les surgiera al completar el instrumento. Este ejercicio posibilitó la toma de notas de las inquietudes que manifestaron los docentes. Este proceso tomó entre 20 y 30 minutos. El cuestionario fue procesado en SPSS. v.21

Después de llenado el cuestionario, se solicitó la posibilidad de observar las clases y solo 16 docentes accedieron. Las observaciones en la clase se llevaron a cabo en los horarios proporcionados por los docentes en las diferentes asignaturas. La mayoría de los estudiantes tomaban clases con los mismos docentes, algo que facilitó el proceso de aplicar la entrevista a los estudiantes.

Las entrevistas se realizaron después de haber analizado el cuestionario y las observaciones de clase. Fue utilizado el programa MAXQDA para procesar los resultados.

El diario de campo sirvió para profundizar las informaciones recogidas con el cuestionario y la entrevista aplicada a los estudiantes.

### Análisis de los resultados

El factor 1, denominado Aprendizaje profesional autónomo, está compuesto por nueve ítems relacionados con el aprendizaje autorregulado, autónomo o personal, tales como los valores y principios, la transición de estudiante a profesor, los éxitos y fracasos obtenidos durante el ejercicio profesional, el área de formación profesional en la que se desenvuelve el docente y las características del grupo con el que se ve involucrado. Este tipo de aprendizaje está avalado por las concepciones que promueven el aprendizaje autónomo. Confucio (551-479 AC) consideraba que era necesario auto

aprender desde temprano para saber afrontar la vida. En el plano profesional, autores como Solorzano (2017), afirman que los docentes deben inclinarse al aprendizaje autónomo, pues aprender no es solo para el estudiantado, sino que a medida que se va desarrollando la práctica profesional, se presentan situaciones que contribuyen a este aprendizaje. Esto debido a que uno de los desafíos de la educación superior es la actualización permanente y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, tal y como plantea Llatas (2016).

En los análisis realizados, este factor presenta una correlación significativa de .505 y .771 con los factores 2 y 3 respectivamente, resultado que da a entender que el aprendizaje profesional autónomo tiene una estrecha relación con el aprendizaje profesional dirigido y el aprendizaje por modelamiento, ya que, como expresa Avalos, son estos los pilares de la formación de la identidad profesional (Avalos, 2011). Además de la correlación, también presenta una media de 29.3 con una desviación típica de 9.3, lo que indica que las respuestas a la selección de los ítems que componen el factor son muy variadas dentro de las opciones facilitadas.

Con relación al factor 2, denominado Aprendizaje profesional dirigido, este se compone por nueve ítems que tienen que ver con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan los docentes, tales como el proceso de inducción, los programas de mentoría, las comunidades de práctica, modelo educativo característico de la universidad y las estrategias didácticas utilizadas por otros docentes. Autores como Bozu e Imbernon (2016) y Avalos (2019) afirman que los programas de formación para profesores principiantes universitarios obligan a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica y profundizar en temas pedagógicos y de metodología didáctica. Estas afirmaciones corroboran lo indicado por Borko (2004), quien hace alusión a la formación del profesorado, dándole prioridad a las comunidades de aprendizaje.

En los análisis realizados, este factor presenta una correlación significativa de .505 con el factor 1, ya que, la autoformación es un complemento de la formación dirigida para construir la identidad

profesional. En adición, el factor número 2 presenta una media de 36 con una desviación típica de 6.4, indicando que la selección de respuesta no fue tan variada como en el factor uno.

Sobre el factor 3, denominado Aprendizaje profesional por modelamiento, podemos indicar que está compuesto por siete ítems relacionados con el aprendizaje profesional adquirido a través de la observación, la evaluación y la retroalimentación. Entre estos ítems se encuentran los siguientes: la forma de evaluación de otros docentes, una corriente educativa determinada, el modelo de gestión de los supervisores y la actitud modelada por mentores y profesores experimentados. Según Castañeda et al., (2012), el aprendizaje se ve más influenciado por el método instruccional implementado que por el contexto utilizado, ya sea presencial o virtual. Es por esta razón que, en el rol de profesionales, nuestra práctica puede evidenciar actitudes aprendidas de terceros. En el mismo orden de ideas, los autores Sepúlveda y Volante (2019) afirman que existen profesores con liderazgo nato que suelen influenciar la práctica de los demás docentes que colaboran con ellos.

En los análisis realizados, este factor presenta una relación muy significativa en relación con el factor 1, siendo  $r=.771$ , lo que indica que el aprendizaje profesional por modelamiento tiene una estrecha relación con el aprendizaje autónomo. También presenta una media de 23.4 con una desviación típica de 7 mostrando de esta manera la variedad de opciones seleccionadas por los participantes en el estudio.

Algo que también nos indican estos resultados es que no solo los docentes del área de educación son influenciados por los factores, ya que los docentes que no estudiaron para ser profesores, pero se formaron en las distintas ramas del saber, al momento de desenvolverse en el rol de docente, se evidencia en ellos la influencia marcada de factores que se dan a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje del que forman parte, primero como estudiantes y luego como docentes.

Lo anteriormente expuesto se resume en la siguiente tabla donde se puede observar la influencia de cada factor acorde con el área académica a la que pertenecen:

**Tabla 4***Correlación entre factores y áreas académicas*

	Área académica a la que pertenece					
	Educación	Medicina	Ingeniería	Políticas	Negocios	Otras
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Factor 1	30.59	29.29	27.59	20.90	36.33	34.57
Factor 2	37.00	35.89	35.23	30.30	39.83	39.29
Factor 3	23.26	25.54	21.73	17.00	26.33	26.71

Es evidente que el factor 2 presenta una media más alta en todas las áreas (por encima de 30.), lo que indica que el aprendizaje profesional de los docentes noveles universitarios se ve más influenciado por los ítems que se relacionan con el aprendizaje dirigido a través de acciones del programa de inducción en el que participan, aunque no se puede descartar la influencia en menor grado de los factores 1 y 2 aprendizaje autónomo y aprendizaje por modelamiento, respectivamente.

En el análisis también se evidencia que los docentes tanto del género femenino como del masculino son influenciados por el factor 2 que hace referencia al aprendizaje profesional dirigido, demostrando de esta forma que los conocimientos adquiridos en los programas de inducción y mentoría y en las comunidades de aprendizaje pueden sentar las bases para las estrategias que utilizan con sus estudiantes. En ese mismo sentido, son menos influenciados por el factor 3, que tiene que ver con el aprendizaje profesional por modelamiento, demostrando que la supervisión, evaluación y retroalimentación de sus superiores incide en menor grado sobre las estrategias que implementan en sus clases, tal y como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 5***Análisis Prueba T*

	Género de los participantes	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Factor 1	Femenino	59	27.7966	9.69675	1.26241
	Masculino	55	30.9273	8.87329	1.19647
Factor 2	Femenino	59	35.4746	7.39608	.96289
	Masculino	55	36.6000	5.31803	.71708
Factor 3	Femenino	59	22.7458	7.38263	.96114
	Masculino	55	24.2909	6.61276	.89166

Según se ve, nuevamente el factor 2 es el más influyente y es el que se refiere al aprendizaje dirigido, por ende. En una comunidad de práctica bien establecida, los docentes experimentados retroalimentarán su práctica en los espacios destinados para tal fin y en los programas de inducción y mentoría, por lo cual, el docente novel que participa de estos espacios tiene la oportunidad de implementar nuevas metodologías que posibilitan mejores aprendizajes, como el trabajo colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y la participación del alumnado en la construcción de su conocimiento. En el caso en que no participe en estas comunidades de práctica, es probable que el docente utilice las metodologías basadas en la enseñanza, como la clase

magistral, el banco de información y promover la pasividad del alumnado.

Esta misma información es confirmada por la entrevista aplicada a los estudiantes, quienes indicaban que sus docentes cumplían ciertos patrones de acuerdo al tiempo como docente universitario. Los estudiantes entrevistados consideran como factor influyente sobre la metodología del docente: a la universidad, la experiencia del profesor y sus vivencias, aunque afirman que, algunas de las estrategias empleadas no funcionan hoy día. "...hay cosas que no funcionan hoy día" (estudiante 10).

Algunos de los estudiantes entrevistados consideran que las metodologías didácticas de los docentes han sido influenciadas por los parámetros impuestos por la institución, por los estudios que han realizado los docentes, por la búsqueda de la innovación en algunos y por el estructuralismo de otros. "Pienso que la Universidad le impone unos parámetros y también cada persona tiene su librito y hacen las cosas a su manera, puede influir muchas cosas" (estudiante 10). "Creo que el trasfondo del profesor, su experiencia y el entorno en el que se mueve hace que actúe como es" (estudiante 8).

Otros expresaron que la metodología didáctica de los docentes se ve influenciada por el contexto universitario, sus creencias y vivencias y los propios parámetros del profesor. "Pienso que la Universidad, sus creencias, su experiencia tienen que ver con su forma de actuar..." (estudiante 3).

Estas informaciones también fueron corroboradas durante la observación no participante, ya que se pudo tomar en cuenta el esquema seguido por el docente y compararlo con sus respuestas en el cuestionario.

## Conclusiones y discusiones

Las instituciones de Educación Superior deben repensar la formación de los docentes noveles universitarios, a fin de que se implemente un programa por fases que esté acoplado al modelo educativo de la institución y al desarrollo de la identidad profesional del docente novel, con miras a su progreso profesional.

El diseño del programa de formación para los docentes noveles universitarios debe contemplar el hecho de que el docente tendrá diferentes

características de acuerdo con los factores que influyen en su aprendizaje y con los años de experiencia en el ejercicio profesional en el que se encuentre, por lo cual, las directrices trazadas para los primeros años deben ser distintas a las propuestas para los años posteriores de su formación profesional como docente novel universitario.

Los docentes noveles universitarios sufren la transición de ser docentes de un nivel educativo primario o secundario a pasar a docentes de un nivel superior, esto, muchas veces, sin tener la preparación académica, pedagógica, emocional, psicoafectiva y social que se requiere. Una vez insertados en el nivel superior, se encuentran con múltiples limitantes que afectan el desarrollo de su identidad profesional, estas situaciones podrían subsanarse si se cuenta con un programa de formación para el docente novel universitario, que en su diseño contemple la inducción y la mentoría, además de tener pendiente el año del ejercicio profesional en que se encuentra el docente, ya que la cantidad de experiencia es un factor que guarda una estrecha relación con la actuación, por tanto, un docente de primer año requiere un tipo de mentoría e inducción distinta a uno de tercer año.

Es oportuno analizar los factores que influyen en el aprendizaje de los docentes noveles y repercuten en las metodologías que implementan para el proceso de enseñanza aprendizaje, a fin de encauzar su desarrollo profesional a partir de un diseño que cuente con un proceso de formación docente de acuerdo con las necesidades específicas de cada etapa o nivel de desarrollo. Esto con el fin de minimizar el impacto de factores negativos que estén interfiriendo en su buen desarrollo profesional docente.

Al analizar los factores que influyen en la metodología que implementan los docentes noveles, encontramos relaciones fuertes con los estudios realizados por Avalos (2007, p.78) en los que plantea que existen dos factores que son polo de tensión:

- Elemento personal (el docente y su componente moral), que tiene que ver con las actitudes y creencias arraigadas a la autoformación, como indica el factor 1.

- El elemento externo (actividades de formación organizadas y su relación con las necesidades de los sistemas educativos a los que pertenecen los profesores), que hace referencia al aprendizaje por modelamiento, ya sea de un mentor o profesor experimentado, como es el factor 3 y, al aprendizaje dirigido, a través de los programas de inducción y mentoría y de las comunidades de práctica, como lo indica el factor 2, el cual evidenció mayor influencia en todos los docentes que participaron en el estudio. Esto nos da paso a afianzar la aseveración de la necesidad del diseño de un programa que tome en cuenta estas premisas, tal y como lo plantea Borko (2004).

Es a raíz de toda la información recabada, el análisis de los resultados en este estudio y la comparación de estos con la literatura experta que proponemos pensar en programas de formación que trabajen cada una de las etapas con los docentes de nuevo ingreso, con miras a internalizar los procesos, crear y afianzar su identidad profesional, ayudar en el proceso de transición y posterior posicionamiento de su rol como docente universitario y no solo enfocar el proceso en una inducción que culmina en las dos primeras semanas del inicio de su ejercicio profesional, dejando de lado el seguimiento que se le debe dar al desarrollo de su identidad como docente universitario.

Es por todo lo antes citado que se sostiene que un programa de formación para el profesorado universitario principiante debe estar estructurado de la siguiente manera:

### 1.<sup>a</sup> etapa: Inducción

Este es un proceso de acogida para el docente que hace la transición como profesor de un nivel educativo a profesor de un nivel superior. Aquí es donde se sensibiliza e internaliza la razón de su ejercicio profesional, se socializa con la intención de adentrarlo a la tecnología educativa y a las metodologías activas, de modo que pueda utilizarlas como estrategias para implementarlas en su metodología.

Se le debe asignar un mentor o acompañamiento para guiar el proceso los primeros dos años de su vida universitaria como docente, algo que hasta el momento no es contemplado en los programas universitarios de formación docente, pues se

considera que tanto tiempo de inducción no es necesario. La sugerencia de que sean dos años para afianzar al docente novel bajo la tutela de un mentor es debido a que es en este tiempo en donde se forma la identidad profesional (Zaes et al., 2015), de modo que el docente necesita consolidar sus conocimientos y desarrollar sus aptitudes contando con el apoyo de un docente experimentado que pueda guiar su proceso.

La institución debe hacerse cargo del proceso sin limitar la creatividad del docente novel, aunque lo continúe guiando, pues en esta primera etapa intervienen las creencias arraigadas y las actitudes (Avalos, 2011), logrando así que la identidad en formación del docente se vea con poco equilibrio frente a situaciones adversas o no planificadas por él.

Este seguimiento debe incluir el equipamiento y fortalecimiento del docente novel, empujándolo a no ser conformista y haciéndole ver que las exigencias del siglo XXI obligan al profesional de la educación a seguir escalando a la par de su ejercicio profesional (Zabalza, 2002; Imbernón, 2000).

En este proceso, el mentor dará acompañamiento, establecerán acuerdos, promoverá la creatividad del docente novel y fomentará la formación de su identidad, cuidando que el docente novel no deje de lado la interacción con sus pares y con la comunidad de aprendizaje profesional o comunidades de práctica. Esta etapa del proceso valora el aprendizaje que ofrece el factor 2.

### 2.<sup>a</sup> etapa: Acompañamiento y mentoría recíproca:

A diferencia de los programas de formación ya diseñados, en donde el acompañamiento se realiza durante los primeros meses de vida universitaria, en esta etapa, que debe iniciar a partir del tercer año del ejercicio profesional del docente novel universitario, es donde el seguimiento se convierte en acompañamiento; una complicidad amigable que permite la confianza de pedir consejos, tener la iniciativa de compartir su historia, sentir la apertura que el mentor le da en las observaciones y correcciones que le hace, pero, además, se convierte también en una mentoría recíproca.

Esta mentoría recíproca provoca una interacción de doble vía: el mentor retroalimenta al docente novel, a raíz de las observaciones realizadas a sus clases y a la vez, se le permite a este docente, observar las clases de su mentor y criticar con propiedad, aportar ideas, planear en conjunto e innovar la metodología implementada por su mentor. Esto es con el fin de evitar las prácticas anquilosadas que guían la actuación de los docentes noveles, debido a que muchas veces enseñan como fueron enseñados.

A partir de este momento es cuando el docente deja de ser novel y se va transformando en experto, capaz de recibir y dar consejos, de obtener un aprendizaje por modelamiento y, a la vez, modelar, como valora el aprendizaje del factor 3. El docente es un profesional que ha afianzado su identidad y se proyecta para dar su opinión con base tanto en la literatura experta que ha recabado, como en su propia pericia.

### Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2001). Learning for Research of Beginning Teachers. In B. Avalos, *International Handbook of Teacher Education* (pp. 449-502). Chile: University of Chile.
- Avalos, B. (2007). Teacher Continuous Professional development. What International and Latinamerican Experience Tell us. *Pensamiento Educativo* 41(2), 77-79
- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten Years. *Teaching and Teacher Education* 27(1), 10-20.
- Avalos, B. (2019). *Profesores para Chile*. Chile: Ministerio de Educación.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 23(8), 3-15.
- Bozu, Z. e Imbernón, F. (2016). *La Profesión Docente en Momentos de Cambios ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios?* *Revista de Currículo y Formación del Profesorado* 20(3), 467 -492.
- Callahan, K., y Sadeghi, L. (2012). *Teacher Perceptions of the Value of Teacher Evaluations*. *International Journal of Educational Leadership Preparation* Vol. 10 no.21, 117-130.
- Carrington, S., y Sagger, B. (2008). *Service learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*, tercera edición. Buenos Aires: Módulo 404 Red de Psicología online-[www.galeon.com/pcazau](http://www.galeon.com/pcazau)
- Christensen, C. (2013). *Dilemma. When New Technologies Cause Great Firms To Fail*. Boston. Harvard Business Review Press.
- EPPI. (2003). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. How does collaborative continuing professional development (CPD) for teachers of the 5-16 age range affect teaching and learning?* London: EPPI, CREE, GTC.
- Evans, L., y About, L. (1998). *Teaching and Learning Higher Education*. London: Cassel Education.
- Fainholc, B. (2000). *La formación del profesor en el nuevo milenio: Aportes de la tecnología Educativa apropiada*:Magisterio. Grupo Editorial Lumen.
- Fox, A. y Wilson, E. (2009). *Support our networking and help us belong! Teacher and Teaching: Theory and Practice* 15(6), 703-706.
- Fox, A. y Wilson, E. (2015). *Networking and Development of Professionals: Beginning Teachers Building Social Capital* 47(2). *Teaching and Teachers Education*, 93-107.
- Gray, J. y Block, D. (2012). *The Marketisation of Language Teacher Education and Neoliberalism in D. Block, J. Gray y M. Holborow (Eds.) Neoliberalism and Applied Linguistics* (p114-143). London: Routledge.

- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest For Educational Excellence*. California: Corwin.
- Herrera, L., Fernández, A., Caballero, K., y Trujillo, J. (2011). Competencia docente del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización: Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 15(3), 213-241
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development. *Techer College*, London, 172-175.
- Ibañez, J. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: DYCKINSON.
- Llatas, L. (2016). *Programa Educativo para el Aprendizaje Autónomo basado en las Estrategias Didácticas Fundamentales en el uso de las tecnologías y comunicación. La investigación formativa de los estudiantes del primer ciclo de la USAT*. Tesis doctoral. Madrid: USAT. Disponible en: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11732/TD\\_LLATAS\\_ALTAMIRANO\\_Lino\\_Jo\\_rge.pdf?sequence=1](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11732/TD_LLATAS_ALTAMIRANO_Lino_Jo_rge.pdf?sequence=1)
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003) *Inside the National Writing Project: Connecting Network Learning and Classroom Teaching*. Teacher College Press.
- Loh, J. y Ha, G. (2014). Subdued By The System: Neoliberalism and The Beginning Teacher. *Teaching and Teacher Education*, 41(1), 13-21.
- Marcelo, C. y Mayor, C. (2000). Aterriza como puedas: Profesor principiante e iniciación profesional. *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, 18-26.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Martínez, M., Yaniz, C. y Villardón, L. (2017). Competencias Profesionales del Profesional de Educación Obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 172-174.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (2015, diciembre 9). Ley 09-2015. Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana. MESCYT.
- Ponce, I. (2018). La Formación Pedagógica del Profesorado Universitario. *Diseño de una propuesta Formativa para la Universidad Nacional de Chimborazo*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Reynols, A., Ross, S., y Rakow, J. (2002). Teacher retention Teaching Effectiveness and Professional Preparation: A Comparison of Professional Development School Graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 289-302.
- Roehrig, A., Bohn, C., Turner, J. y Presley, M. (2008). Mentoring Beginning Primary Teachers for Exemplary Teacher Practices. *Teaching and Teachers Education* 24(1), 687-690.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can The World Learn From Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques internacionales para el desarrollo docente en las escuelas chilenas. *Revista del Currículo y Formación del Profesorado*, 23(3), 341-362.
- Slee, R. (2003). Valuing Diversity and Inclusiveness: The DDG Speaks out on Inclusive Education. *Education Views*, 37-60.
- So, W. y Watkins, D. (2005). From Beginning Teacher to Professional: A study of the thinking of Hong Kong Primary Science Teachers. *Teaching and Teacher Education* 21(1), 525-541.
- Solorzano, Y. (2017). Aprendizaje Autónomo y Competencias. *Revista Científica Dominio de las Ciencias de la Educación*, 3(1), 241-253 ISSN: 2477-8818.
- Tapia, A., Granados, J., y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles; un análisis desde las teorías apriorísticas. *Dominio de las ciencias* 3(2) DOI: 10.23857/dc.v3i2.410, 40-65.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A
- Uusiautti, S. y Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education policy analysis archives*, A peer-reviewed, independent, open access, multilingual journal, 1-22.
- Vaillant, D. (2016). El Fortalecimiento del Desarrollo Profesional Docente. Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5(1), 42-58.
- Vera, J. (1998). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Promolibro.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea S.A.
- Zaes, G., Sanzana, V., Ajagan, L. y Suckiel, G. (2015). *El camino de la construcción de la identidad profesional de profesores noveles formados*. Chile: Facultad de Filosofía, Universidad de Concepción.
- Zeichner, K., y Gore, J. (1990). *Teacher Socialization*. National Center for Research on Teacher Education Handbook, 50-68