

LA RELACIÓN INTERPERSONAL DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Un estudio sobre los mejores docentes
por rama de conocimiento en la
Universidad de Málaga**

TESIS DOCTORAL - 2013

Autora: Esther Mena Rodríguez

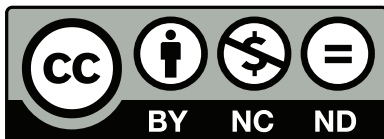
Director: Juan Carlos Tójar Hurtado



SPICUM
servicio de publicaciones

AUTOR: Esther Mena Rodríguez

EDITA: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:
Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar,
transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de
la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Agradecimientos

A veces es complicado comprender el valor de los agradecimientos de una tesis doctoral hasta que no ha concluido. Curiosamente estas son las palabras más complicadas de este trabajo de investigación ya que en este momento te das cuenta de todo lo que debes y tienes que agradecer a tantas personas que durante este tiempo te han ayudado sin esperar nada a cambio

Intentaré sintetizar en pocas líneas mi sincera gratitud a todas ellas y, como pasa en muchas ocasiones, espero no olvidar a alguien que se lo merezca ya que todas estas personas me han ayudado a que este sueño llegue a ser una realidad.

De una manera muy especial quiero dejar constancia de mi más sincera gratitud a los estudiantes de las diferentes ramas de conocimiento de la Universidad de Málaga que voluntariamente aceptaron formar parte de la muestra utilizada, sin su desinteresada colaboración esta tesis nunca hubiera visto la luz.

A los profesores que se han prestado gustosamente a ser entrevistados, por el tiempo que me han dedicado y por la ayuda prestada para la elaboración de este trabajo, quiero con estas líneas expresarles una especial gratitud.

De forma muy especial, también quiero, dejar constancia de mi agradecimiento al Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado, sin su experiencia, paciencia, ayuda y comprensión difícilmente hoy esta tesis doctoral podría ver la luz. Gracias de corazón por ser un buen docente, amigo y compañero.

A mis compañeros y compañeras de trabajo que en muchos momentos han soportado mis momentos de inquietud, intranquilidad y nerviosismo a todos ellos y ellas mil gracias por saber comprender la situación.

Y finalmente agradecer a toda mi familia el apoyo recibido y comprensión a la hora de sobrellevar las horas no dedicadas a ellos y para que quede el recuerdo de un sueño realizado también con su ayuda.



SPICUM
servicio de publicaciones

Índice General

	Pgs
Agradecimientos	3
Índice general	5
Índice de figuras	9
Índice de tablas	15
I.- INTRODUCCIÓN	19
1.1 Presentación.....	21
1.2 Formulación del problema.....	24
1.3 Objetivos de la investigación	24
1.4 Justificación.....	25
1.5 Limitaciones	29
1.6 Presentación de los restantes apartados de la investigación.....	31
II.-MARCO DE TEÓRICO.....	35
2.1. Fundamentos teóricos	37
2.1.1. La comunicación en el proceso de enseñanza- Aprendizaje	37
2.1.2. Tipos de relaciones interpersonales	38
2.1.3. Los actores	40
2.1.3.1. Los estudiantes.....	40
2.1.3.2. Los docentes	42
2.1.4. El clima de clase	51
2.1.5. Los mejores docentes y sus competencias	53
2.2. Antecedentes del problema.....	65
2.2.1. Investigaciones recientes sobre el tema de estudio.....	69
2.3. Objetivos e hipótesis	75
2.4. Identificación de las variables	93

III.-METODOLOGÍA.....	123
3.1. Fundamentos metodológicos.....	125
3.2. Población y muestra	131
3.3. Diseño de técnicas de recogida de información	141
3.3.1. Cuestionarios.....	141
3.3.2. Cartas de estudiantes.....	153
3.3.3. Entrevistas a docentes universitarios	157
3.4. Técnicas de análisis	163
IV. RESULTADOS.....	167
4.1. Resultados cuantitativos del cuestionario.....	169
4.1.1. Resultados descriptivos.....	169
4.1.1.1. Muestra general.....	169
4.1.1.2. Rama de Humanidades	177
4.1.1.3. Rama de Ciencias Experimentales	185
4.1.1.4. Rama de Ciencias de la Salud	193
4.1.1.5. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	201
4.1.1.6. Rama de Ingenierías y Arquitectura.....	209
4.1.2. Resultados de análisis multivariantes.....	217
4.2. Resultados cualitativos de las cartas	225
4.2.1. Rama de Humanidades.....	225
4.2.2. Rama de Ciencias Experimentales	230
4.2.3. Rama de Ciencias de la Salud	234
4.2.4. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas	238
4.2.5. Rama de Ingenierías y Arquitectura.....	242
4.2.6. Muestra completa y relaciones entre ramas.	245
4.3. Resultados cualitativos de las entrevistas	253
4.3.1. Rama de Humanidades.....	253
4.3.2. Rama de Ciencias Experimentales	259
4.3.3. Rama de Ciencias de la Salud	265
4.3.4. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas	271
4.3.5. Rama de Ingenierías y Arquitectura.....	279

4.3.6. Muestra completa análisis de categorías y subcategorías.....	287
4.3.6.1. Análisis de categorías de las entrevistas. Muestra completa.....	287
4.3.6.2. Análisis de subcategorías de las entrevistas. Muestra completa.....	297
V.-CONCLUSIONES.....	319
5.1. Discusión de resultados y conclusiones	321
5.1.1. Discusión y conclusiones de la fase cuantitativa: Cuestionario.....	321
5.1.2. Discusión y conclusiones de la fase cualitativa: Cartas y entrevistas	338
5.1.3. Discusión y conclusiones metodológicas	346
5.2. Nuevas líneas de investigación	348
VI.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	351
VII.- ANEXOS (CD adjunto).....	369
Anexo I: Cuestionario QTI adaptado	371
Anexo II: CATPCA. Análisis de componentes principales para datos categoriales.....	373
Anexo III: Análisis Factorial de componentes principales.....	377
Anexo IV: Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA).....	383
Anexo V: Cartas escritas por estudiantes egresados dirigidas a sus mejores docentes.....	403
Anexo VI: Transcripciones completas de las entrevistas.....	669
Anexo VII: Fragmentos de las entrevistas codificados por Rama de conocimiento a partir de Atlas.ti (v.7).	763



SPICUM
servicio de publicaciones

Índice de Figuras

	Pgs
Figura 1.1. Continuo del clima del aula (De elaboración propia a partir de la conceptualización de diversos autores).....	27
Figura 1.2. Aspectos sobre los que los docentes pueden incidir (De elaboración propia).	28
Figura 2.1. Relaciones que pueden darse en el aula (De elaboración propia).	38
Figura 2.2. Categorías bipolares para analizar las relaciones en el aula (De elaboración propia a partir de Medina Rivilla, 1989).	39
Figura 2.3. Teoría de la acción razonada (De elaboración propia a partir de Fishbein, 1967).....	45
Figura 2.4. Características que influyen en la Actitud humana (De elaboración propia a partir de Raven y Rubin, 1983).	47
Figura 2.5. Variables que conforma el clima de clase.	52
Figura 2.6. Modelo de comportamiento interpersonal del docente (Wubbles <i>et al.</i> , 1985).....	68
Figura 2.7. Dimensiones del modelo MITB (adaptado de Wubbels y Brekelmans, 2005, p. 9).....	93
Figura 2.8. Simplificación del Modelo teórico MITB con indicación de las variables/sectores (adaptado de Mellor y Moore, 2003, p. 30).....	94
Figura 3.1. Proceso y fases de la investigación.....	127
Figura 3.2. Distribución de la población de egresados por género (fuente: INE, 2012).....	134
Figura 3.3. Distribución de la muestra de egresados $n_1=509$ por género.....	135
Figura 3.4. Distribución de la muestra de egresados $n_2=130$ por género.....	136
Figura 3.5. Comparación de perfiles de las distribuciones de la población de las muestras n_1 y n_2	137
Figura 3.6. Saturación de componentes a partir del Análisis Factorial Categorical de Componentes principales (CATPCA).....	144
Figura 4.1. Perfil QTI adaptado. Muestra general ($n_1=509$).	170

Figura 4.2. Diagrama de sectores QTI adaptado. Muestra general ($n_1=509$).....	170
Figura 4.3. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: <i>Era accesible fuera de clase</i> . Muestra general ($n_1=509$).....	172
Figura 4.4. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: <i>En tutorías se mostraba menos formal</i> . Muestra general ($n_1=509$).....	173
Figura 4.5. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: <i>Manténía las distancias dentro de clase</i> . Muestra general ($n_1=509$).....	173
Figura 4.6. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: <i>Era sensible a nuestros problemas y situaciones</i> . Muestra general ($n_1=509$).....	174
Figura 4.7. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: <i>A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas</i> . Muestra general ($n_1=509$).....	174
Figura 4.8. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Muestra general ($n_1=509$).....	176
Figura 4.9. Perfil QTI adaptado. Rama Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	178
Figura 4.10. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	178
Figura 4.11. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: <i>Era accesible fuera de clase</i> . Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).	181
Figura 4.12. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: <i>En tutorías se mostraba menos formal</i> . Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	181
Figura 4.13. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: <i>Manténía las distancias dentro de clase</i> . Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	182
Figura 4.14. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: <i>Era 184sensible a nuestros problemas y situaciones</i> . Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	182
Figura 4.15. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: <i>A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas</i> . Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	183

Figura 4.16. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).....184

Figura 4.17. Perfil QTI adaptado. Rama Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).185

Figura 4.18. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).186

Figura 4.19. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).188

Figura 4.20. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).189

Figura 4.21. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantenia las distancias dentro de clase*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).189

Figura 4.22. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).190

Figura 4.23. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).....190

Figura 4.24. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).192

Figura 4.25. Perfil QTI adaptado. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).193

Figura 4.26. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).....194

Figura 4.27. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).196

Figura 4.28. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).....197

Figura 4.29. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantenía las distancias dentro de clase*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).197

Figura 4.30. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).198

Figura 4.31. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).198

Figura 4.32. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).200

Figura 4.33. Perfil QTI adaptado. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).201

Figura 4.34. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).202

Figura 4.35. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).204

Figura 4.36. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).205

Figura 4.37. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantenía las distancias dentro de clase*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).205

Figura 4.38. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).206

Figura 4.39. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).207

Figura 4.40. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).208

Figura 4.41. Perfil QTI adaptado. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	209
Figura 4.42. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	210
Figura 4.43. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: <i>Era accesible fuera de clase</i> . Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	212
Figura 4.44. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: <i>En tutorías se mostraba menos formal</i> . Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	213
Figura 4.45. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: <i>Mantenía las distancias dentro de clase</i> . Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	213
Figura 4.46. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: <i>Era sensible a nuestros problemas y situaciones</i> . Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	214
Figura 4.47. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: <i>A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas</i> . Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).	215
Figura 4.48. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).	216
Figura 4.49. Comparación de perfiles de las diversas ramas de conocimiento en las escalas del QTI.	217
Figura 4.50. Comparación de perfiles de las diversas ramas de conocimiento en los ítems del cuestionario.	218
Figura 4.51. Nube de palabras de las Cartas de Humanidades.	225
Figura 4.52. Esferas en el Sistema construido para analizar las cartas de Humanidades.	229
Figura 4.53. Nube de palabras de las Cartas de Ciencias Experimentales.	230
Figura 4.54. Esferas en el Sistema construido para analizar las cartas de Ciencias Experimentales.	233
Figura 4.55. Nube de palabras de las Cartas de Ciencias de la Salud.	234

Figura 4.56. Relaciones entre categorías y subcategorías del Sistema construido para analizar las cartas de Ciencias de la Salud.....	237
Figura 4.57. Nube de palabras de las Cartas de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	238
Figura 4.58. Relaciones entre categorías y subcategorías del Sistema construido para analizar las cartas de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	241
Figura 4.59. Nube de palabras de las Cartas de Ingenierías y Arquitectura. ...	242
Figura 4.60. Relaciones entre categorías y subcategorías del Sistema construido para analizar las cartas de Ingenierías y Arquitectura.....	245
Figura 4.61. Nube de palabras de las Cartas de la muestra general de egresados.	246
Figura 4.62. Relación entre macro-categorías para la muestra global de cartas.	252
Figura 4.63. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Humanidades.	253
Figura 4.64. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Ciencias Experimentales.....	259
Figura 4.65. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Ciencias de la Salud.....	265
Figura 4.66. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	271
Figura 4.67. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.	279
Figura 4.68. Nube de palabras de las entrevistas de todos docentes.	287
Figura 4.69. Relaciones entre las categorías deductivas empleadas en las entrevistas.....	294
Figura 4.70. Relaciones entre las categorías inductivas derivadas de los análisis de las entrevistas.....	295
Figura 4.71. Relaciones entre las categorías inductivas y deductivas de las entrevistas.....	296

Índice de Tablas

	Pgs
Tabla 2.1. Listado de autores e investigaciones con el modelo MITB y el instrumento QTI en la última década.	73-74
Tabla 3.1. Tipo /modalidad de investigación.....	129
Tabla 3.2. Evolución del número de estudiantes matriculados en la Universidad de Málaga hasta 2009 (fuente: http://www.infouma.uma.es).	131
Tabla 3.3. Grados por rama de conocimiento y por centro de la Universidad de Málaga (fuente: http://www.infouma.uma.es/estudios/).	132-134
Tabla 3.4. Distribución de egresados por rama de conocimiento (población).....	134
Tabla 3.5. Distribución de la muestra n_1 de egresados por rama de conocimiento.....	136
Tabla 3.6. Distribución de la muestra n_2 de egresados por rama de conocimiento.....	136
Tabla 3.7. Evolución del número de docentes en la Universidad de Málaga desde el curso 2004-05 (fuente: www.ine.es).....	137
Tabla 3.8. Datos de los docentes entrevistados.....	139-140
Tabla 3.9. Ítems del QTI administrado en la investigación y organizado por escalas.....	142
Tabla 3.10. KMO y prueba de Bartlett.....	145
Tabla 3.11. Comunalidades. Método de extracción: análisis de componentes principales.....	146
Tabla 3.12. Varianza total explicada y autovalores.....	147
Tabla 3.13. Factor 1: Ítems y cargas factoriales.....	148
Tabla 3.14. Factor 1: Ítems y cargas factoriales.....	149
Tabla 3.15. Factor 3: Ítems y cargas factoriales.....	149
Tabla 3.16. Factor 4: Ítems y cargas factoriales.....	150

Tabla 3.17. Factor 5: Ítems y cargas factoriales.....	150
Tabla 3.18. Factor 6: Ítems y cargas factoriales.....	151
Tabla 3.19. Factor 7: Ítems y cargas factoriales.....	151
Tabla 3.20. Factor 8: Ítems y cargas factoriales.....	152
Tabla 3.21. Coeficientes α de Cronbach de los ítems que saturan cada factor.....	152
Tabla 3.22. Letras iniciales del código identificativo según la rama de conocimiento.....	154
Tabla 4.1. Resultados QTI adaptado. Muestra general ($n_I=509$).....	169
Tabla 4.2. Resultados detallados del cuestionario. Muestra general ($n_I=509$).....	171-172
Tabla 4.3. Resultados QTI adaptado. Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	177
Tabla 4.4. Resultados detallados del cuestionario. Rama Humanidades ($n_{1hum}=207$).....	179-180
Tabla 4.5. Resultados QTI adaptado. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).....	185
Tabla 4.6. Resultados detallados del cuestionario. Rama Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).....	186-188
Tabla 4.7. Resultados QTI adaptado. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).....	193
Tabla 4.8. Resultados detallados del cuestionario. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).....	194-196
Tabla 4.9. Resultados QTI adaptado. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).....	201
Tabla 4.10. Resultados detallados del cuestionario. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).....	202-204
Tabla 4.11. Resultados QTI adaptado. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).....	209
Tabla 4.12. Resultados detallados del cuestionario. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1iia}=33$).....	210-212
Tabla 4.13. Pruebas de contraste de MANOVA para Ramas de Conocimiento.....	219
Tabla 4.14. Pruebas de contraste de MANOVA para escalas del QTI.....	220

Tabla 4.15. Pruebas <i>post hoc</i> DHS de Tukey. MANOVA entre escalas del QTI y ramas de conocimiento.	221
Tabla 4.16. Medias y desviaciones típicas de la representatividad del cuestionario por ramas de conocimiento.....	223
Tabla 4.17. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Humanidades.	226
Tabla 4.18. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ciencias Experimentales.....	231
Tabla 4.19. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ciencias de la Salud.....	235
Tabla 4.20. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ciencias de la Salud.....	239
Tabla 4.21. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ingenierías y Arquitectura.	243
Tabla 4.22. Categorías empleadas en análisis de las cartas de las diversas ramas.....	247
Tabla 4.23. Macro-categoría AULA, con categorías y subcategorías.....	248
Tabla 4.24. Macro-categoría DOCENTE, con categorías y subcategorías.....	249
Tabla 4.25. Macro-categoría METODOLOGÍA, con categorías y subcategorías.	250
Tabla 4.26. Macro-categoría ESTUDIANTE, con categorías y subcategorías.	251
Tabla 4.27. Macro-categoría CONSECUENCIAS, con categorías y subcategorías.	252
Tabla 4.28. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Humanidades.	255-258
Tabla 4.29. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ciencias Experimentales.....	262-264
Tabla 4.30. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ciencias de la Salud.....	267-270
Tabla 4.31. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.....	274-278

Tabla 4.32. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ingenierías y Arquitectura.	282-286
Tabla 4.33. Categorías y fragmentos de ejemplo empleadas en las entrevistas. Análisis global.....	289-293
Tabla 4.34. Categoría de características docentes (CD) y subcategorías en entrevistas.	298-299
Tabla 4.35. Categoría de liderazgo (LD) y subcategorías en entrevistas.	300-301
Tabla 4.36. Categoría de apoyo y guía al estudiante (AG) y subcategorías en entrevistas.	302-304
Tabla 4.37. Categoría de comprensión (CO) y subcategorías en entrevistas.	304-305
Tabla 4.38. Categoría de libertad-autonomía (LA) y subcategorías en entrevistas.	306-307
Tabla 4.39. Categoría de incertidumbre (IN) y subcategorías en entrevistas.	307-308
Tabla 4.40. Categoría de sanción-reprobación (SR) y subcategorías en entrevistas.	309-310
Tabla 4.41. Categoría de rigidez (RI) y subcategorías en entrevistas.	311
Tabla 4.42. Categoría de distancia con el estudiante (DE) y subcategorías en entrevistas.	312-313
Tabla 4.43. Categoría inductiva de características del estudiante (CE) y subcategorías en entrevistas.	314
Tabla 4.44. Categoría inductiva de estrategias docentes (ED) y subcategorías en entrevistas.	315-316
Tabla 4.45. Categoría inductiva de empatía (ED) y subcategoría en entrevistas.	317
Tabla 4.46. Categoría inductiva de flexibilidad (FL) y subcategoría en entrevistas.	318

I. Introducción



SPICUM
servicio de publicaciones

1.1. Presentación

La presente investigación surgió de la confluencia de varios factores en principio aislados pero que mantienen conexiones entre sí. Por un lado, mi experiencia como docente, en diferentes entidades y empresas, en el ámbito de la formación *no reglada*, hizo que pudiera tener acceso a alumnos universitarios que, o bien ya habían terminado su carrera, o bien aún la estaban cursando. Por otro lado, durante siete años, impartí el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), transformado en la actualidad en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En este nuevo Máster, desde su implantación, llevo tres años impartiendo docencia y, en él he tenido acceso a un extenso abanico de alumnos que provenían de diferentes carreras universitarias. Otro factor que influye es el conocimiento común, acerca de que hay carreras más “difícilmente superables” que otras, a lo que se unen algunos comentarios de estudiantes de la misma carrera universitaria sobre las diferencias entre docentes de la misma titulación, que reflejan diferentes actitudes afectivas, a veces no satisfactorias.

Todas estas reflexiones han impulsado el núcleo de esta tesis doctoral, porque en el fondo la hipótesis de esta tesis no es solo mía, sino más bien una pregunta que me han hecho, directa o indirectamente, muchos estudiantes e incluso los docentes que por diversos motivos han tenido conexión con las diferentes Facultades que componen la Universidad de Málaga: ¿Por qué se producen diferencias en cuanto al trato entre docentes y estudiantes en el contexto del aula? ¿Por qué, dependiendo de la disciplina o rama de conocimiento que se trate, dichas interacciones, en el contexto del aula, entre profesores y estudiantes son diferentes?

Por lo tanto, éste es un estudio que versa no sólo sobre el comportamiento interpersonal entre docentes y estudiantes en el contexto del aula en la Educación Superior, sino también sobre aquellos factores en los que, directa o indirectamente, los docentes pueden incidir y que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo se centrará sobre todo en aquellas conductas

que, consciente o inconscientemente realiza el docente y que pueden, en cierta medida, favorecer o no, un buen clima de aprendizaje.

Indudablemente, no se puede obviar la influencia de la Institución en la que se desarrolla la profesión. Ésta configura un marco referencial y normativo que provoca ciertos comportamientos, tal como afirmó Weber (1977), haciendo una distinción entre dos conceptos primordiales que conforman el contexto donde se produce el aprendizaje: *sociedad y comunidad*.

Según Weber se denomina *sociedad* a la “relación social cuando y en la medida que la actitud en la acción social se inspira por una compensación de intereses por motivos racionales” (Weber, 1977:33). En el caso de la institución, este tipo de relación está predefinida desde el momento en que hay una relación contractual con un profesor y un estudiante que realiza una matrícula en ella. Su ingreso implica la aceptación de los roles institucionales de docentes y estudiantes, respectivamente. Las obligaciones de cada actor están definidas al igual que los beneficios (salario, titulación, etc...) que se recibirán y las normas que deben respetar (asistencia, aplicación de evaluaciones y cumplimiento de actividades, etc...). Siguiendo a este autor, “la comunidad puede apoyarse sobre toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales” (Weber, 1977, p. 33).

Obviamente nosotros, los docentes, desde nuestra situación, poco podemos hacer por cambiar o modificar el clima organizacional de las instituciones educativas, éste nos viene ya impuesto desde el momento en que se forma parte de la plantilla del personal docente e investigador (PDI) de dicha institución y nuestras aportaciones no dejan de ser tímidas luces que se encienden en un horizonte lejano.

Nuestro ámbito de actuación es un poco más reducido, en algunos casos es la propia Facultad, o centro universitario, que ya de por sí también tiene un bagaje, una historia, una cultura organizacional y un peso específico y, en otros casos, se reduce aún más a nuestra clase, al aula donde se debe promover una buena calidad de vida de relación.

Este concepto, tal como afirma Toro (2001), es una función de dos variables: las relaciones interpersonales y los valores colectivos. La primera, se refiere a la percepción que tienen las personas respecto al grado en que se ayudan y apoyan mutuamente, y en que sus relaciones son respetuosas y consideradas; la segunda, es definida por el grado de cooperación, responsabilidad y respeto.

En este trabajo de investigación, que se presenta a continuación, se han tratado de clarificar precisamente cuáles son esas condiciones favorables que hacen que haya diferencias entre docentes y por ende en el clima de aprendizaje.

Como se ilustrará más adelante, para la concreción del marco teórico se ha utilizado el modelo original *Model for Interpersonal Teacher Behaviour* (MITB) materializado en el instrumento QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) de Wubbels, Créton y Hooymayers (1985) que es uno de los instrumentos más internacionalmente utilizados y continua siendo un referente en la investigación sobre relaciones interpersonales en el aula (p. ej. Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2007).

El QTI se compone de ocho escalas o sectores interpersonales (liderazgo, apoyo, comprensión, libertad de actuación, incertidumbre, insatisfacción, sanción / reprobación e inflexibilidad), organizados a su vez en dos dimensiones (o ejes independientes): Influencia (dominancia-sumisión) y Proximidad (oposición-cooperación).

El QTI ha sido utilizado en multitud de estudios para analizar las relaciones interpersonales docente-estudiante en ambientes de aprendizaje eficaces (Brekelmans, Wubbles y Créton, 1990; Den Brok, Brekelmans, y Wubbels, 2004; Den Brok, Fisher y Scott, 2005; Evans, 1998; Kim, Fisher y Fraser, 2000; Riah y Fraser, 1998). Disponer de un instrumento que permitiese conocer exhaustivamente las formas de interacción de los mejores docentes en el contexto de aula, podría ser de mucha utilidad para tratar de favorecer las relaciones interpersonales que conduzcan a mejorar los ambientes de aprendizaje y, por ende, el rendimiento de los estudiantes.

1.2. Formulación del problema

En relación a la formulación del problema de investigación, la hipótesis de trabajo y eje vertebrador de esta investigación sería, por tanto, *conocer y analizar si existen diferencias en cuanto a la accesibilidad del profesor dependiendo de la rama de conocimiento en la que imparte docencia*; es decir, ¿los docentes están influenciados por el “carácter” de la titulación? ¿Existe una relación entre los comportamientos interpersonales docente-estudiante y las diferentes ramas de conocimiento? ¿Pueden los comportamientos interpersonales, y las posibles diferencias por rama, darnos información sobre modelos docentes y/o buenas prácticas dependiendo de la rama de conocimiento del docente?

Además de ello, se trataría de intentar elucidar qué comportamientos realizan, en el contexto del aula, los mejores docentes de cada rama de conocimiento para favorecer ambientes de aprendizaje. Con ello seguramente se contribuiría a desentramar qué tipo de prácticas, relacionadas con los comportamientos interpersonales docente-estudiante, son las que promueven mejores aprendizajes.

En esta tesis doctoral he intentado dar respuesta a esas preguntas y, por extensión, a esas personas que, al igual que yo, están interesadas en mejorar su quehacer diario.

1.3. Objetivos de investigación

Los objetivos que persigue esta investigación son los siguientes:

1. Traducir, adaptar y validar el QTI a una muestra española de estudiantes de Educación Superior.
2. Conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre las relaciones interpersonales con sus mejores docentes en función de cada rama de conocimiento.

3. Comprender las percepciones de los estudiantes y analizar las diversas formas de concebir las relaciones interpersonales con sus docentes, según la rama de conocimiento de procedencia.
4. Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las relaciones interpersonales con sus estudiantes en el contexto del aula.
5. Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las características que definen su propia disciplina.

1.4. Justificación

El estudio del *clima social y organizacional* de las instituciones educativas y concretamente en el aula de clase, es bastante relevante ya que diversas investigaciones, realizadas en diferentes contextos y con distintos instrumentos han demostrado que existe una relación directa y positiva entre éste y diversas variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas y el aprendizaje afectivo (Villa y Villar, 1992); aspectos muy a tener en cuenta para la formación de la personalidad integral del individuo, y que además son útiles para desarrollar aquellas potencialidades que le permitirán desenvolverse y convivir adecuadamente en el aula, en la escuela y en la sociedad.

El clima institucional aplicado a las instituciones escolares ha sido un término bastante utilizado pero con determinadas acepciones, así hay autores como Cere (1973, cit. en Cornejo y Redondo, 2001, pp. 4-5) que lo definen como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos”.

Otro autor, Gairín (1999) define el clima social de una institución en función de las percepciones que tienen los sujetos de las relaciones interpersonales que se dan tanto a nivel del aula como a nivel del centro, por tanto, considera que son las personas las encargadas de darle significado particular a estas características psicosociales conformando así el contexto donde ocurren las relaciones interpersonales.

Para afinar aún más el concepto de clima escolar, Coronel *et al.* 1994 (cit. en Molina y Pérez, 2006), hacen la siguientes puntualizaciones:

- Es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro.
- Es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización.
- Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia.
- Tiene carácter relativamente permanente en el tiempo.
- Influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal.
- La percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

De las definiciones anteriormente expuestas se puede obtener una idea clara de lo que significa el clima social y de los diferentes niveles de concreción a los que se puede aplicar dicho concepto, así se habla de clima institucional, clima de centro y por último de clima de aula.

Este último, el clima de aula, puede desarrollarse entre dos extremos de un continuo, así se distingue entre clima favorable, abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existen mayores posibilidades para la formación integral del estudiante desde el punto de vista académico, social y emocional, ya que propicia más oportunidades para la convivencia armónica. En el otro extremo se distingue el clima desfavorable que estaría representado por un ambiente cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, donde no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, produciéndose de esta manera,

comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje.

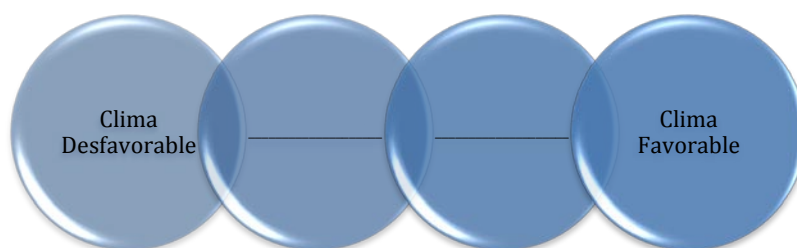


Figura 1.1. Continuo del clima del aula (De elaboración propia a partir de la conceptualización de diversos autores).

Ni que decir tiene que evaluar el clima escolar y del aula es fundamental para definir acciones o indicadores que permitan caracterizarlo.

Diversos autores lo ha intentado como Villa y Villar (1992, p. 20) que determinan que “el clima está condicionado por una serie de factores que, mediatizados por los procesos de enseñanza y aprendizaje, podrían clasificarse en cuatro grandes categorías: el medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y de funcionamiento y la dinámica interna que se da en el aula”.

Por su parte, Bernstein (cit. en Villa y Villar, 1992) propusieron considerar para el estudio del clima escolar y de aula, un conjunto de variables agrupadas en lo que él denomina contextos del clima. En este sentido distingue:

- El contexto interpersonal, referido a la percepción que tienen los estudiantes de la cercanía o distancia de las relaciones que mantienen con los docentes y de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas.
- El contexto regulativo: que se refiere a la percepción de los estudiantes de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela.
- El contexto instruccional: que abarca las percepciones de los estudiantes respecto al interés o desinterés que muestran los docentes por el aprendizaje de sus estudiantes.

- El contexto imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar.

Por lo tanto, habiendo hecho las salvedades oportunas y después de haber pasado diversos estadios de concreción, este trabajo se va a centrar sólo en aquellos aspectos en que los docentes pueden incidir, dentro de unos límites. Teniendo en cuenta que se hace referencia a un ámbito de actuación reducido, si se compara con la institución educativa, en donde se desarrolla la docencia.

Así por un lado se tiene al docente, por otro a los estudiantes y, por otro lado, el ambiente de aprendizaje, funcionando en un todo coherente con las normas de la Institución que nos respalda.

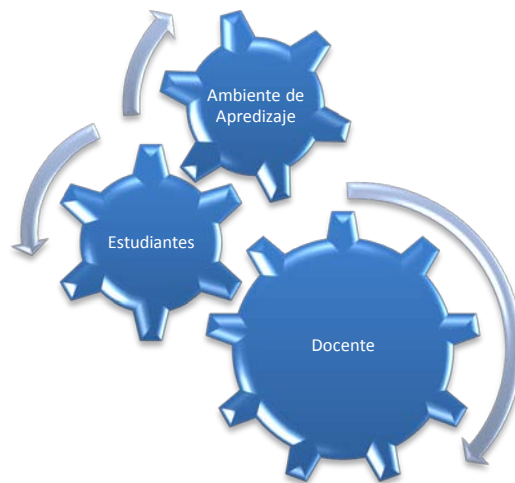


Figura 1.2. Aspectos sobre los que los docentes pueden incidir (De elaboración propia).

El conjunto de todos estos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con las características propias que los definen, deben funcionar como si de un engranaje se tratara, una máquina perfecta para un resultado impecable.

Pero no siempre el funcionamiento es así y el producto final a veces no es el deseado. En el ámbito educativo, cuando estas condiciones no son las esperadas, puede traducirse en aburrimiento, desmotivación, absentismo e incluso abandono de los estudios.

Por lo tanto, el saber identificar aquellos factores que influyen en que el producto final sea el esperado, es uno de los mayores retos al que los docentes se enfrentan si quieren hacer de la vocación su profesión.

De todo lo expuesto hasta ahora se puede concluir que la creación de las condiciones necesarias para que exista un buen clima en clase favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, unas normas claras, unos objetivos bien definidos, una organización, una buena gestión del tiempo así como algunas conductas del docente como la tolerancia, la flexibilidad, la proximidad, la empatía, el conocimiento de los estudiantes y sus problemáticas, etc.... crean y mantienen un ambiente distendido, necesario y favorable a todo proceso de mejora y crecimiento equilibrado.

Como mantienen Álvarez González y Bisquerra (1998), no es el currículo explícito o formal, el que determina el desarrollo personal y social del educando, esto depende más del sistema de relaciones profesor alumno y alumno-alumno que conforman la educación incidental o informal o “currículum oculto”, a través del cual el profesor actúa como agente de socialización y como formador de sus estudiantes de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula.

1.5. Limitaciones

La presente investigación, precisamente por ser ambiciosa dada la cantidad de conceptos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje coexisten, posee ciertas limitaciones que se comentarán a continuación:

Aunque la muestra puede ser considerada como suficiente y, en cierta medida, ilustrativa de la población objeto de estudio, se encuentra limitada por la zona geográfica en la que se ha llevado a cabo, concretamente la Universidad de Málaga en cada una de las titulaciones que actualmente se imparten.

No obstante en posteriores estudios se podría tratar de atender a limitaciones de este tipo y así poder profundizar más en esos factores

determinantes que hacen destacar a ciertos docentes universitarios y a ciertas materias, produciendo de esta manera resultados positivos y favorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay que abstraerse de la dificultad que siempre está presente en este tipo de estudios a la hora de emplear muestras representativas en la investigación en estos ámbitos. Dificultad que conlleva que en la mayoría de los casos no se emplee muestreos aleatorios, sino del tipo que se plantean en esta investigación.

El hecho de que la investigación se centre sólo en los mejores docentes puede ser positivo, porque se facilita la respuesta tanto de los propios docentes como de los estudiantes. Pero sin embargo, nos dejará aún muchas incógnitas sobre las relaciones interpersonales más comunes en la educación superior.

El tema de esta tesis doctoral, como ocurre con otros en diversos ámbitos sociales, es complejo y está influido por múltiples variables y dimensiones socio-educativas. La aproximación cuantitativo-cualitativa empleada se ha considerado como la más adecuada para tratar de obtener diversas perspectivas sobre una misma realidad compleja.

Otra cuestión relevante, en cuanto a las limitaciones de la investigación, viene determinada por una inadecuada asunción que asimile, generalizando, los comportamientos interpersonales del docente (tema de la tesis) al conjunto de competencias que ha de tener adquiridas este profesional. En efecto, la tesis trata de las relaciones interpersonales del docente que, indudablemente, tiene una gran influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se encuentra integrado el docente. Las competencias del docente universitario, del profesorado de una universidad, van más allá del comportamiento interpersonal, y requerirían una investigación de diferente rango y más amplia, dado el diverso tipo de competencias que un docente universitario debe adquirir y desarrollar.

Este breve repaso a las limitaciones ha de tomarse como una reflexión inicial sobre el tema. Evidentemente, en las conclusiones de la tesis se profundizará sobre el alcance de las mismas y, por tanto, se analizarán aquellas cuestiones que limitan la generalización o transferencia de los resultados a otras poblaciones o contextos.

1.6. Presentación de los restantes apartados de la investigación

En el capítulo II de esta tesis doctoral se fundamentarán las dimensiones más relevantes que se emplean para justificar y argumentar las decisiones teóricas (2.1). Por ello se comenzará contextualizando la importancia del concepto de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La *comunicación* (2.1.1) docente-estudiante está en la base de los comportamientos interpersonales en la enseñanza. A continuación se analizarán los *tipos de relaciones interpersonales* (2.1.2). Los *actores* (2.1.3) de esas relaciones (los estudiantes y los docentes) son los protagonistas de estos comportamientos. Ambos protagonistas desarrollan sus roles y sus comportamientos en el aula, por lo que el *clima de clase* (2.1.4) debe ocupar también un lugar de relevancia en la fundamentación teórica de este capítulo. Finalmente se teoriza sobre los *mejores docentes y las competencias básicas* que éstos deberían adquirir para poder desarrollar su labor docente de una manera más eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje (2.1.5). Las prácticas desarrolladas por ellos han servido en varias ocasiones de modelo para fundamentar el trabajo de los docentes en los diversos niveles educativos, y también lo hacen en esta tesis doctoral.

Este segundo capítulo se completa con una serie de apartados que ayudan a contextualizar la investigación. Se dedica un apartado especial a los antecedentes del problema (2.2), en donde se profundiza en un conjunto de *investigaciones recientes* (2.2.1) que se han realizado sobre el mismo tema de esta tesis doctoral a nivel internacional. Con ello se ubica esta investigación en el plano científico internacional, se ilustra el panorama investigador actual sobre el tema, y se obtiene la línea base sobre la que esta tesis puede articular sus contribuciones. En otro apartado añadido a este capítulo se resumen los *objetivos e hipótesis* de partida (2.3), una vez que ya se ha fundamentado teóricamente la investigación. Por último se incluye un apartado en el que se identifica y explican todas las variables, categorías y dimensiones (2.4) empleadas en los diferentes apartados metodológicos siguientes.

El capítulo III se dedica a la *metodología* de la tesis. Esta parte comienza con los fundamentos metodológicos de la investigación (3.1). En ella se muestran las diferentes fases, la cronología de la investigación y se enuncia la perspectiva mixta (cuantitativa-cualitativa) empleada en la tesis. El capítulo continúa con la descripción de la *población y las muestras* empleadas en las diversas fases de la investigación (3.2). En la parte metodológica de la tesis tienen especial relevancia las *técnicas de recogida de información* (3.3). Por ello se dedican una serie de subapartados que describen los *cuestionarios* empleados (3.3.1) y otras técnicas de obtención de información apoyadas en *cartas* escritas por los propios estudiantes (3.3.2) y en *entrevistas* a docentes (3.3.3) de todas las ramas de conocimiento. Este capítulo metodológico finaliza con la descripción de las técnicas de análisis (3.4) utilizadas en cada fase de la investigación para el tratamiento de los datos obtenidos a partir de la aplicación de las técnicas empleadas en el apartado anterior.

El capítulo IV es el dedicado a los resultados de la investigación. Se trata del capítulo más denso y extenso en el que se van describiendo todos los resultados obtenidos tras la aplicación de los diferentes análisis a los datos obtenidos en cada fase de la investigación. Hay tres grandes apartados dedicados a cada técnica de recogida de información: resultados de cuestionarios (4.1), resultados del análisis de las cartas (4.2) y resultados de las entrevistas (4.3). En cada uno de los apartados mencionados anteriormente se describen con subapartados los resultados de los datos de las muestras completas, y los datos segregados por rama de conocimiento.

El capítulo V está dedicado a la discusión de resultados y conclusiones (5.1). En él se hace una separación entre dos grandes apartados: la discusión y conclusiones de la fase cuantitativa; es decir, el cuestionario (5.1.1) y la discusión y conclusiones de la fase cualitativa; esto es, las cartas y entrevistas (5.1.2). A continuación se dedica un apartado a la discusión y conclusiones metodológicas (5.1.3). Para terminar se incluye un apartado con las nuevas líneas de investigación (5.2) que esta tesis doctoral puede generar a realizar siempre que estemos motivados a mejorar nuestra práctica docente.

Las referencias bibliográficas empleadas en la realización de la tesis doctoral se incluyen en el capítulo VI siguiendo las normas del estilo APA.

El último capítulo (VII) es el dedicado a los anexos (CD adjunto). Este capítulo permite profundizar detalladamente en algunos elementos que se han evitado en los capítulos anteriores para no desviar la atención. No obstante, todos y cada uno de ellos son necesarios para una exhaustiva comprensión de las decisiones que se han ido tomando a lo largo de la tesis doctoral. En primer lugar se incluye el cuestionario QTI en la adaptación que se ha empleado para la recogida de los datos cuantitativos de la tesis (anexo I). En el anexo II se incluyen los resultados completos de análisis de componentes principales para datos categoriales (CATPCA). Este análisis factible para datos cuasi-cuantitativos ha sido completado con un análisis factorial de componentes principales que se presenta completo en el anexo III. En el anexo IV se detallan los análisis cuantitativos multivariantes presentando los resultados exhaustivos del MANOVA empleado. En el anexo V se incluyen las cartas (versión facsímil) escritas por los estudiantes egresados dirigidas a sus mejores docentes. Sobre la última técnica de recogida de datos se ofrecen las transcripciones completas de las entrevistas (anexo VI) y los fragmentos de dichas entrevistas, codificados por rama de conocimiento a partir del programa de análisis cualitativo Atlas.ti v.7.



SPICUM
servicio de publicaciones

II. Marcó teóricu



SPICUM
servicio de publicaciones

2.1. Fundamentos teóricos

2.1.1. La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se caracteriza primordialmente porque existe *comunicación*. La comunicación es inevitable; no existe posibilidad de no comunicarse. Nuestra sola presencia en el aula, nuestra forma de vestir, de gesticular, de movernos, de respetar las distancias físicas, e incluso el léxico que se utiliza o cualquier otro detalle, comunica a los estudiantes algo, y ellos lo perciben, lo procesan, lo compraran con sus ideas previas y lo interpretan de acuerdo a su marco de referencia. Por otro lado nosotros como docentes también valoramos los comportamientos de los estudiantes, su forma de gesticular, vestir, utilizar el lenguaje, etc., e incluso se forman opiniones al respecto. (Ver p. ej. Stamatis, 2011; Woods, 2007).

Este proceso recíproco de dar y recibir información, de *feedback* entre los participantes de este proceso de comunicación, genera, según Texeido y Capell (2002) una serie de sentimientos que influyen directamente en el tipo de relaciones que se establecen y es que la comunicación debe ser bidireccional para que sea efectiva.

El estudio del tipo de relaciones que emergen en el contexto del aula es clave para entender las conductas que en ella se generan. García Requena (1997, p. 2), indica que “las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas”. Normalmente estas posturas a las que se refiere este autor tienen que ver con actitudes, tanto positivas como negativas, ante las interacciones que se producen en el contexto del aula.

Si uno se atiene a esto último, con mucha probabilidad se encontrará, por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, con actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se pueden observar actitudes negativas como: reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración, que marcará en definitiva el clima de la clase.

2.1.2. Tipos de relaciones interpersonales

Teniendo en cuenta que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las personas son las protagonistas, las actitudes que estas tengan y los comportamientos que adopten en situaciones concretas de interacción pueden, en algunos casos, tanto obstaculizar como favorecer las relaciones interpersonales. Dichas relaciones, por tanto, pueden crear un clima de aula positivo y gratificante o totalmente negativo y nada propicio para que se produzca aprendizaje (p. ej. Domenech, 2006; Graham, Donaldson, Kasworm y Dirks, 2000).

El número de relaciones que pueden darse en el aula son muy variadas. Se puede hablar de relaciones:

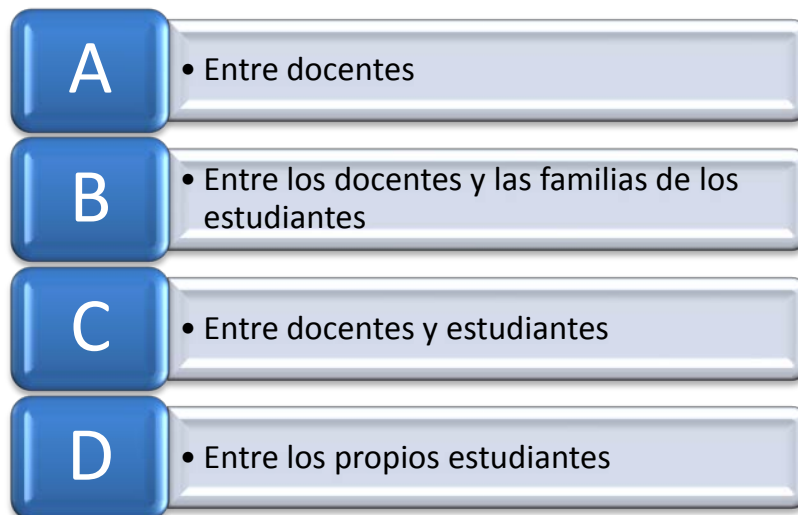


Figura 2.1. Relaciones que pueden darse en el aula (De elaboración propia).

Son tantas las conexiones e interacciones que pueden darse en el aula y tantos los actores implicados que, a veces, dichas relaciones pueden resultar complejas e imprevisibles tal como sostiene Medina Rivilla (1989). Este autor, propone seleccionar categorías opuestas conceptualmente situadas a lo largo de un continuo dicotómico, para así poder describir los comportamientos relacionales entre docentes y estudiantes.

Así, Medina Rivilla (1989) propone para analizar y entender las relaciones que se establecen en la clase las siguientes categorías:

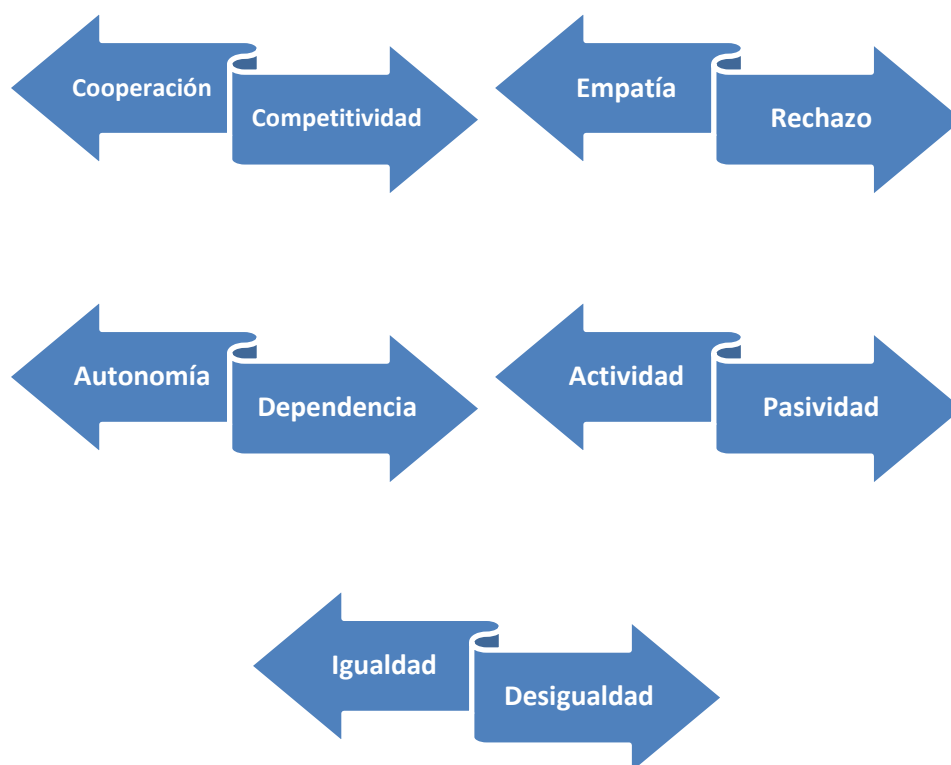


Figura 2.2. Categorías bipolares para analizar las relaciones en el aula (De elaboración propia a partir de Medina Rivilla, 1989).

Este capítulo se centra en aquellas relaciones que se producen en el aula teniendo en cuenta que se refiere a la Educación Superior y, que en este ciclo otras relaciones anteriormente citadas no se dan con tanta frecuencia como en ciclos inferiores, es por ello que se considera fundamental la referencia a las relaciones que se pueden dar entre estudiantes y, concretamente, en el binomio docente-estudiantes

2.1.3. Los actores

2.1.3.1. Los estudiantes

Uno de los agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje son los estudiantes y las relaciones que se dan entre ellos que, en cierta medida, son también responsables de crear o no un buen clima de clase.

El profesor debe tener presente que los estudiantes reaccionan de una manera u otra en función del trato que reciben y en la medida en que se sienten implicados en el proceso educativo. Por su lado, el interés en la materia y la utilidad de lo expuesto en un futuro, mantendrá la motivación del estudiante hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje y por ende en mantener un buen ambiente.

Las relaciones de amistad, como manifiesta Fernández García (2003), proveen a los estudiantes de las habilidades de interacción social que les serán muy útiles en su vida adulta, para establecer relaciones cercanas y en definitiva comunicarse adecuadamente, solucionar problemas y conflictos, y aumentar la confianza en los otros.

En este sentido, el autor acentúa que: “La relación de amistad sensibiliza a los jóvenes hacia las necesidades de los otros y favorece la adaptación social. (...) Esta interacción social promueve el desarrollo cognitivo, al permitir a los chicos predecir el comportamiento de los otros, controlar su propia conducta y consecuentemente regular su interacción social”. (Fernández García, 2003, p. 1-2).

Con referencia a este tipo de interacciones y teniendo en cuenta que la educación debe ser concebida tanto como un proceso de enseñanza aprendizaje con contenidos formalizados, como un proceso de socialización de la personalidad en vías de desarrollo, Gimeno (1976) reseñó la importancia de potenciar la calidad de las relaciones interpersonales entre los estudiantes en el contexto del aula. Aunque a veces como expone Acosta (2002), la competitividad en el alumnado y un sistema de enseñanza basado en la motivación por competencias, hace que no sean las relaciones positivas las que más se propicien y esto hace que los estudiantes, en algunas ocasiones, se quejen de las relaciones hostiles y humillantes que se

observan entre los propios compañeros.

Por su parte, Covarrubias (2000, p. 6), destaca que “hoy en día no se potencia la relación entre iguales de signo positivo, [...], esto es cierto incluso cuando tenemos al alumnado sentado en fila uno a uno, mirando sólo al profesor o profesora”. Así, implícitamente se enseña que la relación más importante es aquella que se establece con el profesor y no con los iguales; por lo tanto, interesa prestarle atención.

De lo expuesto anteriormente puede deducirse que las interacciones en el centro escolar y concretamente en el contexto del aula, pueden o no, promover un buen clima social-relacional o generar malestar y desconfianza, inhibiendo el éxito académico de los estudiantes.

Este hecho significativo justifica la necesidad de que las relaciones sociales se trabajen en el contexto del aula y se conviertan en temas de interés, formando parte del proceso formativo de los estudiantes. Es por ello que la institución y concretamente los docentes, deben asumir la responsabilidad de orientar las relaciones interpersonales en el contexto del aula para, de esta forma, prevenir e intervenir en el momento que se detectan conductas desfavorables y para favorecer relaciones saludables y beneficiosas favoreciendo así un buen clima de aprendizaje

Por clima de aprendizaje se entiende, al igual que Max Weber en su libro *Economía y sociedad* “una conducta plural que, por el sentido que encierra, se presenta como recíprocamente referida” (Weber, 1977, p. 21). Y continúa diciendo dicho autor que aunque se constituye a través de interacciones, la relación social se establece y se mantiene más allá de éstas. “La relación social consiste sola y exclusivamente en la probabilidad de que una forma determinada de conducta social, de carácter recíproco por su sentido, haya existido, exista o pueda existir” (Weber, 1977, p. 31). Por lo tanto se necesita, por un lado, como mínimo dos actores y, por otro, un sentido compartido por ambos, todo ello dentro de un contexto interpersonal determinado.

2.1.3.2. Los docentes

Sin lugar a dudas, los docentes son el factor determinante en cuanto a las relaciones que se pueden llegar a establecer en el aula; son los líderes formales del grupo-clase ya que, de ellos depende en gran medida la configuración de un elevado número de factores que determinan el clima del aula. No sólo se refiere a su práctica docente sino también a su *actitud* hacia la formación y la educación que se manifiesta a través de varios elementos, como son: sus comportamientos, la manera de entender la disciplina, interesándose por el progreso de todos los estudiantes, por su proceso educativo, etc., las normas, el orden y la organización de la clase y finalmente, el trato que proporciona a los estudiantes, favoreciendo el diálogo, la comprensión y la complicidad.

Para describir la importancia que los docentes tienen en la configuración de un buen clima de clase, se repasará brevemente lo que algunas teorías psicológicas nos exponen al respecto.

Así, la psicología de las actitudes ha sido y sigue siendo un tema de bastante interés y muy variado. Así, se habla de diferentes tipos de actitudes (emotivas, desinteresadas, manipuladoras, interesadas, integradoras,...).

Tal como afirman Baron y Byrne (1998), dichas actitudes pueden ser elementos valiosos para predecir conductas, así como elementos base para el mantenimiento de grupos ya que ayudan a establecer la propia identidad individual o grupal, y guían y moldean el pensamiento y la conducta de las personas.

Existe un cierto consenso entre autores en cuanto a la definición de actitud, paso importante para poder llegar a acuerdos. Así Rodríguez (1991) define las actitudes como “una organización duradera de creencias y cogniciones generales, dotada de una carga afectiva a favor en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (pp. 337-338).

Baron y Byrne (1998) postulan que las actitudes involucran asociaciones entre objetos actitudinales y evaluaciones de esos objetos, y añaden que en forma

más simple las actitudes pueden ser concebidas como *evaluaciones de diversos objetos que están almacenados en la memoria*.

Smith y Mackie (1995) definen la actitud como *cualquier representación cognitiva que resume nuestra evaluación de un objeto actitudinal – el yo, otras personas, cosas, acciones, eventos, o ideas*.

Por su parte Dorsch (1985) y Eiser (1989), la definieron como una predisposición aprendida a responder de un modo consistente ante un objeto social donde generalmente se admite una experiencia previa que ha modulado el proceso de formación de esa actitud.

Finalmente Rodríguez (1991) la definió como un constructo que se forma en interacción con grupos y que, en la medida de lo posible permanecen estables, orientadas generalmente hacia un objeto o idea particular.

Escolano (1986) introduce un elemento importante en su definición de actitud. Así destaca el componente afectivo hacia un objeto, persona o situación. Este concepto también es compartido por Davis y Newstrong (1991), que definen la actitud como una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto, originándose un comportamiento individual o colectivo.

De estas definiciones se desprende que el componente afectivo es primordial en la definición de actitud, ya que predispone a una clase particular de emociones y situaciones sociales en las que hay interacción entre los individuos. Y es que, siguiendo a Triandis (1974), los individuos no son sólo un conjunto de potencialidades en acción, sino también una carga afectiva frente a un objetivo. O como nos exponen Ajzen y Fishbein (1980), o Mata (1998), para los que la actitud es una reacción afectiva total generada por las creencias, intenciones y conductas que presenta un sujeto.

Si se analizan las anteriores definiciones se puede observar que las actitudes tienen un componente cognitivo importante que hace referencia a lo que la persona conoce del objeto actitudinal; es decir, hechos, creencias que tiene sobre

él. También un componente afectivo consistente en cómo la persona se siente hacia el objeto, los sentimientos y emociones que provoca el objeto actitudinal. Y finalmente, un componente que comprende el conocimiento acerca de las interacciones pasadas, presentes o futuras de la persona con el objeto actitudinal; es decir, la historia de aprendizaje.

Por lo tanto, las personas ante un objeto actitudinal valoran el peso de las evidencias formando actitudes que sean consistentes con lo que conocen, sienten y experimentan.

Teniendo esto en cuenta, se puede explicar el motivo por el cual las personas, y en el caso que se analizan los docentes, actúan y desarrollan diferentes comportamientos dependiendo de la actitud y el interés que se tenga y se ponga en cada tarea, y además de las prescripciones normativas de grupos, tal como se plantea en la teoría de la acción razonada de Fishbein (1967) y también sostienen autores como Ajzen (1985), Ajzen y Fishbein (1980), Díaz, Rivera y Andrade (1994), Fishbein (1990) y Fishbein, Salazar, Rodríguez, Middlestadt y Himmelfarb (1988). Hecho bastante extendido y consolidado en la Educación Superior.

La *teoría de la acción razonada*, examina la relación entre creencias, actitudes, intenciones y conducta. Así, las conductas están determinadas por las creencias subyacentes de las personas (Fishbein, 1967). Pone énfasis en la intención a la hora de realizar una determinada conducta. Nadie actúa sin motivo alguno y sobre todo sin intención.

Esta teoría postula que:

La intención (I) de realizar una conducta (C) es función de tres elementos de la persona:

- La actitud hacia la ejecución de esa conducta (Ac).
- La norma subjetiva de la persona con respecto a esa conducta (NS).
- El control percibido (CP).


$$I_c = A_c + N_s + C_p$$

Figura 2.3. Teoría de la acción razonada (De elaboración propia a partir de Fishbein, 1967).

Esa actitud tiene que ver con la estimación y evaluación del individuo de las consecuencias que tendrá la conducta. De esta forma, si un profesor determina que realizar ciertas conductas promoverá logros positivos o reducirá algunos negativos, más favorable será la actitud para llevarla a cabo.

La norma subjetiva se refiere a la presión social percibida, tanto en grupos como en individuos, que les mueve a obrar y actuar de acuerdo a lo que consideran que se debe hacer, es decir, un paradigma, una norma, una costumbre... (Díaz, Rivera y Andrade, 1994 y Fishbein *et al.*, 1988).

Así, la actitud de una persona, en primer lugar, hacia una visión particular de un hecho y, en segundo lugar, hacia los aspectos evaluativos de sus creencias en el ambiente social en el que se desarrolla, influirá en la realización de acciones conductuales tendentes a la consecución de dicho hecho o no.

El modelo de actitud anterior centra su interés en la comprensión y predicción de la conducta humana a través de la relación entre creencias, actitudes, intenciones y comportamientos.

Por otro lado se tienen las *teorías del aprendizaje* que sostienen que las personas aprenden actitudes de la misma manera que se aprende todo lo demás. Si

los comportamientos son reforzados por el grupo social en donde se está inmerso, el aprendizaje perdurará.

La teoría de la disonancia cognitiva también explica el mantenimiento de las actitudes desde su punto de vista particular. Y es que indudablemente, cuando se hace algo contrario a las propias creencias más firmes sobre la forma correcta de actuar o no en cada momento (o cuando se sostiene una opinión que parece desafiar las reglas de la lógica, o cuando ocurre algo que contradice nuestra experiencia, nuestro bagaje o se hace algo que va en contra de las ideas propias de quién es uno y para qué se está), se produce una disonancia cognitiva que hace que las personas se sientan incómodas psicológicamente, y por eso se actúa de una determinada manera para disminuir esa disonancia (Festinger, 1974, Feuerstein, 1989).

A través de la *teoría del aprendizaje social* también puede explicarse que muchas perspectivas personales se adquieran en interacción con los demás o simplemente observando sus comportamientos (Baron y Byrne, 1998 y Leippe y Zimbardo, 1991). Este hecho significativo puede explicar que algunos docentes noveles que aún no tienen la experiencia, que les dan las *tablas* del día a día, puedan llegar a desarrollar una visión particular de la disciplina y de la forma de actuar dependiendo de esos modelos que les sirven de referencia. Se suele comparar la actuación de uno mismo con los otros para determinar si nuestra visión de la realidad es la correcta, o no, y en qué medida nuestras opiniones coinciden con las de los demás (Frankl, 1986, Freeman, Carlsmith y Sears, 1984 y Schmuck, 1966).

Por lo tanto es necesario hacer hincapié en que el factor experiencia en el proceso de formación de una actitud es fundamental. Así, el grado en que un docente esté influenciado por una experiencia influirá sobre su actitud.

De acuerdo a Raven y Rubin (1983), en una actitud influyen tres características de la experiencia directa:



Figura 2.4. Características que influyen en la Actitud humana (De elaboración propia a partir de Raven y Rubin, 1983).

Este concepto tan importante para la comprensión y predicción de la conducta humana, la experiencia, es difícil de trabajar en la práctica, bien por la ambigüedad de dicho término, bien por carecer de un status científico que lo sustente. (Arregui y Choza, 1993; Blumer, 1955 y Doob, 1974). Aunque ciertamente, la dificultad del concepto no ha hecho abandonar la investigación al respecto. De esta forma, cada vez aparecen más producciones científicas que trabajan el tema de las actitudes y la experiencia como factores que no sólo explican la conducta humana sino que también ayudan a modificarla (Ajzen, 1988; Col, Pozo y Valls, 1992; Escámez y Ortega, 1988 y Guerra, 1992). Ya que las actitudes formadas desde la experiencia directa son más intensas, más accesibles y más resistentes al cambio que las adquiridas con otros procesos.

Se podría concluir de lo anteriormente expuesto que la actitud humana está condicionada por la afectividad y, además, está relacionada con los motivos aprendidos, y es reforzada por la afectividad hacia el trabajo o vocación (Salom,

1998). Así cuando el docente tiene actitudes de enseñanza facilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Romero, 1985; y Salom 1998).

Centrándonos en la actitud afectiva del docente, Mussen (1984), Labinowicz (1987) y Wadsworth (1991) destacan varios elementos que deben caracterizar la conducta del docente:

- Predisposición a la aceptación por parte del grupo caracterizada por la receptividad hacia el estudiante.
- Inclinação para incentivar la cooperación y el respeto mutuo al comunicarse.
- Interés hacia la comprensión para establecer amistad con los estudiantes.

Otro factor a tener en cuenta, y que sin lugar a dudas influye en las interrelaciones entre estudiantes y docentes, es la *vocación* del profesor ya que, sin lugar a dudas, el tener esa inclinación hacia tu profesión hará que se den una serie de conductas diferentes a las que se darían cuando esta variable no se posee. Tal como exponen Gracia (2007) y Rawlins (2000), cuando afirman que estas conductas tan deseables en un profesor, son atribuibles a un vocablo viejo y ya casi en desuso, el de *vocación*. Según estos autores, hoy en día no puede subsistir en el mundo de la enseñanza más que personas con altas dosis de vocación. La vocación es algo que se nos impone desde dentro de nosotros mismos, de modo que si nos oponemos a esa tendencia nos frustramos, ya que teniendo vocación, los desafíos educativos se enfrentan de mejor forma.

El profesor con la manera de abordar las clases, de preparar las explicaciones, de hacer participar al alumnado, etc., puede propiciar un buen clima de clase o no, favoreciendo un ambiente de aprendizaje motivador, que permita a los estudiantes participar en el progreso de la asignatura, haciéndola interesante y cercana a sus intereses, o por el contrario, favorecer un ambiente favorecedor del fracaso escolar y el abandono.

En relación con esto, varios autores opinan en dicho sentido. Así, Voli (2004) afirma que: “La labor de enseñanza y el modelo de persona que el profesor proporciona a sus estudiantes, contribuye (...) a la formación de la personalidad de

los que serán, a su vez, los protagonistas del futuro. (...). Para ser eficaz como educador, el profesor puede y debe darse cuenta de lo que hace y de lo que puede hacer en su aula para crear un ambiente favorecedor de una buena autoestima de sus estudiantes y de una convivencia que facilite esta labor". (p. 78).

Por su parte Medina Rivilla (1989), apoya el anterior planteamiento diciendo que: "La complejidad relacional de la clase demanda una adecuada preparación del docente, (...) para que interprete y organice el aula, realizando una acertada negociación con los estudiantes y estableciendo el conjunto de tareas y contenidos más adecuados para formarles" (p. 81). De la misma manera, Sillóniz (2004), afirma que, la forma de ser del profesor es un factor motivador de primer orden en el aula por cuanto es el responsable de "establecer un estilo de relación cercano, cálido y auténtico, de apoyo y respeto a los estudiantes". (p. 1).

Insistiendo en lo anteriormente expuesto, Gil Pérez (2001) comenta, que el mejor docente no es el que todo lo tolera por no desagradar, sino, aquel que: "es capaz de crear un clima de relación espontánea, de libertad responsable, de cordialidad, de estímulo permanente (...), de acogida, de seguridad, de optimismo, de alegría, de serenidad, de paciencia ante las contradicciones y, sobre todo, el que tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los estudiantes" (p. 4).

Otros autores como Texeidó y Capell (2002), afirman que existe un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el docente debe tener en cuenta para gestionar adecuadamente el aula. Así nos mencionan:

- Atención individualizada.
- Refuerzo positivo.
- Vinculación personal.
- Contacto emocional.
- Equidad en el trato.
- Justicia para administrar premios y castigos.

- Transparencia.
- Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.
- Afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.

El profesor, por lo general, invierte mucho tiempo en hablar, mostrar, explicar, escuchar y en general en comunicarse con sus estudiantes. Pero si el profesor no ha desarrollado la habilidad para comunicarse de forma efectiva, si no escucha de forma empática, si no inspira confianza para que el grupo pueda plantear todas sus dudas y expectativas, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje estará condenado al fracaso porque no habrá aprendizaje que en definitiva es el objetivo de dicho proceso.

Pero hay que tener en cuenta que el profesor no sólo emplea la comunicación verbal en su práctica docente, sino que también desarrolla una comunicación no verbal que, a veces, es la que da sentido a dicho proceso y, por *ende*, configura el clima de las relaciones sociales en el aula y, de esta manera, las actitudes de los estudiantes.

En este sentido Bonhome (2004) expresa: “Las relaciones que el profesor crea con sus estudiantes se basan no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, (...) la postura, el tono de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser descodificada y darle la interpretación apropiada” (p. 1).

Pero no siempre las relaciones son satisfactorias, a veces, como afirma Medina Gallego (1991): “Las relaciones en el aula son tensas, la autoridad atraviesa todos los espacios, la norma rompe la armonía de la convivencia y genera el roce permanente entre los actores de la trama educativa... El resentimiento va llenando la relación maestro-alumno, el primero subestima al segundo, lo enmudece (...), lo aniquila espiritual y físicamente (...), la autoridad del maestro, las notas y las sanciones, la expulsión de clase y la ofensa verbal (...) genera conductas retaliatorias en el joven (p. 34). Y continúa diciendo, en este mismo sentido que, “Cuando el maestro violenta al alumno, física o verbalmente, no tiene autoridad

para reclamarle respeto. Las relaciones de tipo vertical que se establecen entre los estamentos sociales de la escuela, limitan las posibilidades de convivencia armónica” (p.36).

De estas afirmaciones podría deducirse que la mayoría de los docentes necesitan altas dosis en el manejo de las habilidades sociales que les permitan resolver de una manera asertiva todas y cada una de las relaciones interpersonales que se generan en el aula.

De todo lo resaltado hasta ahora se puede destacar que la docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una actividad compleja que requiere para su ejercicio, de la comprensión del fenómeno educativo. El sólo dominio de una disciplina, no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional. La ciencia, por muy vasta y profunda que sea, no implica en quien la posee, idoneidad, o sea, la aptitud para el ejercicio de la profesión. Es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de su enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos en los cuales se va a ejercer la profesión. Para conseguir esto, es necesario ilusionarse por y con la disciplina y sobre todo por los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.4. El clima de clase

Estudiar es una actividad compleja que requiere un esfuerzo, una voluntad y una dedicación continuados. El éxito o el fracaso de esta tarea dependen de muchos factores bastante relacionados pero no es una tarea imposible. Es verdad que existen factores favorecedores como se ha visto en el apartado anterior, pero también fuerzas que no se derivan del estudio y que, incrementan las posibilidades de fracasar.

El mero hecho de enfrentarse a contenidos nuevos ya es de por sí un reto, pero si encima el contexto no es favorecedor el fracaso viene solo. Es tarea del docente el intentar iniciar el proceso para que dicho contexto o *clima de clase* sea

lo más propicio para que se produzca la actividad educativa. Si el docente también es hábil para favorecer el aprendizaje entonces se hablaría de *clima de aprendizaje*, y de *clima social* si además de lo anteriormente expuesto, también se propician las relaciones sociales entre iguales y con el profesor (Dorman y Fraser, 2009; Edmundson, 2008).

El mejor clima de clase será, por tanto, aquel que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto que propicie una relaciones cordiales.

De lo anteriormente expuesto se puede intuir que tanto las características físicas del propio centro, del aula, como las peculiaridades de los estudiantes, del docente y las estrategias metodológicas utilizadas, influyen en los resultados educativos de los estudiantes.

Si se descubre cuál es el clima de clase más adecuado y se analiza el propio, siempre se pueden establecer comparaciones para favorecerlo y mejorarlo de cara a las tareas cotidianas.

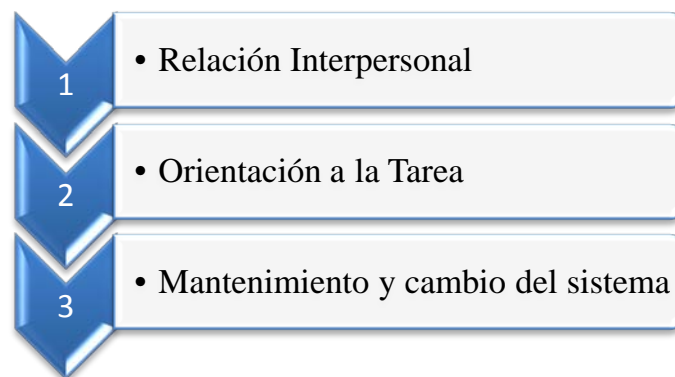


Figura 2.5. Variables que conforma el clima de clase.

Con respecto a la variable *relación interpersonal*, es necesario destacar que precisamente es la que influye directamente en que se dé un tipo de clima favorable o no hacia todo lo que conjuga la actividad académica. En un centro educativo, y en especial en el contexto del aula, las relaciones interpersonales que nos interesan son aquellas que se dan entre estudiantes y entre éstos y el docente. Ciertamente en la Educación Superior que es el caso que nos compete, las

relaciones entre docentes tienen también una influencia en el aula, puesto que si éstas no son adecuadas o si no existe coordinación entre docentes y entre asignaturas, el trabajo con cada grupo clase no será común.

Por otro lado, cuando se hace referencia a la variable *orientación a la tarea*, se desea señalar que cada centro y cada clase en particular, establece unos objetivos, unas normas, unos valores y que difícilmente son conseguibles si el clima no es favorable.

Por el contrario, el clima de un centro o de un aula en la que las ideas sean claras, deberá contribuir a alcanzar los objetivos educativos que le son propios.

Y para que los climas se mantengan, es necesario que las características se perpetúen. El clima se consigue gracias a la congruencia y consistencia de los criterios y modos de relación que se establecen, esta estabilidad también se le denomina mantenimiento del sistema. Este concepto es importante y lleva añadido siempre un cambio del sistema para no caer en un estatismo inamovible, se debe poder hacer evolucionar el ambiente si así se mejora su contribución a los objetivos educativos (Strayer, 2012; Dorman y Fraser, 2009).

2.1.5. Los mejores docentes y sus competencias

En la época actual el docente no solo tiene que “saber” de una disciplina para realizar bien su tarea. Quizá en anteriores épocas eso podía ser suficiente, pero ahora no lo es¹. Incluso aunque el “saber” se refiera a la enseñanza de la materia. Un docente puede saber mucho y bien de una disciplina, incluso saber sobre cómo enseñar su materia, pero eso no garantiza que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un momento determinado ese “docente”, que sabe mucho de su materia, e incluso de pedagogía, se enfrenta a un grupo de seres humanos que, por ejemplo, no están interesados en aprender esa disciplina (o simplemente desconfían de la relevancia de la misma, entre otras muchas posibles situaciones). Esos estudiantes tienen cada uno de ellos una historia personal, unos conocimientos previos, unos intereses, una motivación dispar... Como grupo han

¹ Seguramente la progresiva complejidad y el surgimiento de las redes de interacción social han tenido una gran influencia en el replanteamiento de las profesiones, con el surgimiento de muchas nuevas, y el nacimiento de nuevos campos de conocimiento (Abbott, 1996).

podido desarrollar ya algunas experiencias (positivas o negativas, en otras asignaturas o fuera del aula,...) que crean un clima previo determinado. Entre otras muchas dimensiones que pueden estar incidiendo, el docente llega a clase y se produce la “hora de la verdad”. Ese es el momento en el que tiene que demostrar sus “competencias”, a la hora de enseñar en un espacio y tiempo concreto.

En ese momento no valen para nada sus conocimientos sobre, por ejemplo, ingeniería aeroespacial, o biología molecular. No tienen valor las experiencias que como estudiante universitario tuvo hace algunos años, ni las teorías pedagógicas y modelos que ha estudiado para prepararse como docente. No tienen valor, claro está, si no es capaz, durante la acción docente, de promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Es cierto que no todo depende del docente, que los estudiantes, cada uno y desde la perspectiva grupal, también podrían facilitar la tarea. Además está el marco institucional, y otras dimensiones que configuran el contexto docente. Pero sin lugar a dudas el principal responsable de que “la clase” funcione es el propio docente.

Después de algunos años trabajando las competencias en la Educación Superior, y de que la mayoría de las universidades hayan reconfigurado sus planes de estudio, según este modelo, para formar a los nuevos graduados², era inevitable que este enfoque de competencias volviera la mirada hacia el profesorado.

En opinión de Loredo y Romero (2012), tres son los problemas en la transición a un modelo de competencias en la Educación Superior. El primero se refiere al alineamiento de las competencias en el diseño curricular, esto es, coordinar el trabajo entre autoridades, especialistas y docentes para que las competencias se articulen adecuadamente en los perfiles de egreso y en los planes de estudio de manera coherente. El segundo problema, en orden creciente, se refiere a la imperiosa necesidad de que los docentes se actualicen en la aplicación, desarrollo y evaluación de competencias. El tercero, aún más complejo y por

² Desde el inicial proyecto *Tuning* en el que participaron 135 universidades europeas, desde 2001, con la intención de desarrollar el modelo educativo basado en competencias, pasando por el proyecto *Tuning América Latina* (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007).

resolver, hace referencia a la evaluación de la práctica docente por competencias (Loredo y Romero, 2012, pp. 160-161).

El énfasis de la evaluación docente en la Educación Superior se ha puesto tradicionalmente en la perspectiva de la percepción de los estudiantes y en un instrumento predominante: el cuestionario. Esta forma de evaluar, no exenta de modelos implícitos sobre la actuación docente, se ha dirigido a evaluar, con mayor o menor éxito, la planificación y el uso de estrategias de enseñanza, las relaciones interpersonales, el desarrollo de las clases, el uso de recursos didácticos, la motivación del estudiante y la evaluación que de éste último hace el docente.

En España, este “modelo”, basado casi exclusivamente en los cuestionarios de opinión del alumnado, se continúa masivamente aplicando en la actualidad, conviviendo con otro modelo más integral promovido desde la Agencia Nacional de Evaluación y Calidad: el programa DOCENTIA (ANECA, 2006).

El programa DOCENTIA nació casi de manera paralela a otros programas que promovían el empleo de competencias en el diseño de los planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (Programas AUDIT, VERIFICA, MENCION...³). Sin embargo, aunque los programas promovidos por la ANECA obligan a planificar la enseñanza (y consecuentemente a evaluarla) por competencias, el programa de evaluación de la docencia hace pocas referencias explícitas a las competencias del docente universitario.

El modelo de DOCENTIA se apoya en tres dimensiones para la evaluación docente: la *planificación de la docencia*, el *desarrollo de la de la enseñanza* y los *resultados*. El primero, la *planificación*, se refiere a aspectos tales como (ANECA, 2006, p. 13):

- *organización y coordinación docentes,*
- *modalidades de organización de la enseñanza,*
- *coordinación con otras actuaciones docentes, en el ámbito de la titulación y de acuerdo con la política del centro y departamentos,*

³ <http://www.aneca.es>

- planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas,*
- resultados de aprendizaje previstos,*
- actividades de aprendizaje previstas,*
- criterios y métodos de evaluación, y*
- materiales y recursos para la docencia.*

El desarrollo de la enseñanza incluye:

- desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje,*
- actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas, y*
- procedimientos de evaluación aplicados.*

Y la tercera dimensión, los resultados:

- resultados en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes, y*
- revisión y mejora de la actividad docente: formación e innovación.*

Todos estos elementos deben ser evaluados a partir de los criterios de *adecuación, satisfacción y eficiencia*, a partir de los procedimientos y fuentes de información siguientes: autoinformes del docente, informes de los responsables académicos y encuestas de los estudiantes. Lo que se traduce en la práctica habitual en la elaboración de documentos formales (elementos contemplados en las programaciones, memorias, actas de reuniones realizadas,...) e indicadores cuantitativos (tasas de éxito, número de objetivos y propuestas de mejora cumplidas en relación a las planteadas, indicadores de satisfacción a través de encuestas,...).

García-Cabrero y colaboradores (2008) afirman que un modelo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que deben orientar a los especialistas y a los docentes en la elaboración y análisis del objeto que seleccionen para su valoración (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008, p. 104). A continuación se muestran un par de ejemplos de modelos de evaluación de competencias. El primero de ellos, el modelo ECD procedente de la RIED de México

(García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008). El segundo modelo EVACODO, desde Argentina, nos plantea un enfoque constructivista en la evaluación de competencias docentes (Fernández Lomelín, 2010, p. 13). Finalmente se presenta una investigación, actualmente en proceso de realización, en el contexto universitario español que muestra un modelo de competencias, y la relevancia diferencial otorgada por los docentes a las mismas, coherente con la perspectiva de la formación del profesorado universitario.

El Modelo ECD de Evaluación de las Competencias Docentes (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008) surgió en el seno de la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) en México. Este modelo se aplica sobre tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje:

- Las teorías asumidas por el profesor (Kane, Sandretto y Heath, 2004), que se concretan a nivel de creencias y conocimientos del docente.
- Las teorías en uso, que hacen referencia a la realización efectiva de la situación didáctica, su práctica docente.
- La reflexión/revisión de las teorías en relación a los logros de aprendizaje de los estudiantes. Se trata de la validación de los resultados de la práctica docente en función de los resultados obtenidos (Glassick, Taylor y Maeroff, 2003).

El modelo ECD se plantea con el propósito de orientar las actividades de docentes y directivos en los procesos de evaluación, destacando la importancia de la función docente y de la evaluación de cara a favorecer mejores prácticas de enseñanza-aprendizaje. Este modelo se encuentra en proceso de revisión, valoración o prueba en varias universidades públicas y privadas de México (Loredó y Romero, 2012).

Las premisas orientadoras del modelo son (García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008, p. 98):

- El contexto social de la institución educativa.
- La ubicación de todas las acciones docentes en un marco conceptual sistémico.

- Reconocer las prácticas de evaluación vigentes.
- Tomar como punto de partida las prácticas existentes.
- Analizar las propuestas de competencias docentes a nivel de educación media y superior.
- Considerar la oportunidad de reanalizar aspectos de la educación formal.
- Reconocer el impacto de las políticas públicas fundadas en la evaluación.
- Apelar a la responsabilidad de los actores sociales involucrados en las instituciones educativas.
- Orientar la evaluación hacia el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del profesorado.

Las competencias que considera este modelo son las siguientes:

- Contexto institucional:
 - Realizar la planeación macro (Programa oficial de las asignaturas).
 - Desarrollar procesos de formación continua que apoyen la trayectoria profesional del profesorado
 - Impulsar la cultura organizacional de gestión y evaluación
- Evaluación de la función docente
 - Planear el curso de la asignatura
- Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Gestionar la progresión de los aprendizajes (plan de clase)
 - Llevar a cabo la interacción didáctica en el aula
 - Utilizar formas de comunicación adecuadas para apoyar el trabajo académico

- Valoración del impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Utilizar formas adecuadas para valorar el procesos enseñanza aprendizaje, así como su impacto

El modelo de evaluación de competencias docentes EVACODO de Fernández Lomelín (2010) “conceptualiza a un docente como el profesional que a partir de la percepción fundamentada de una realidad educativa en la que su sentido y deontología profesional son los discentes, actúa para generar las condiciones, situaciones y ambientes que coadyuven a que dichos estudiantes, mediante procesos de aprendizaje, desarrolle competencias vitales, cognoscitivas, académicas y, según el nivel educativo, el inicio de competencias profesionales” (2010, p. 11).

Según la propia autora, este modelo inspirado en la lógica constructivista, tiene las siguientes características (Fernández Lomelín, 2010, p. 13): *abierto*, a enriquecerse de otras aportaciones; *flexible* pues se puede adaptar a diversos contextos, situaciones, actores...; es *participativo*; *multimodal*, admite diversas formas de evaluación; *integral*, admite factores y elementos internos y externos relacionados y sintonizados; es *auténtico*, porque requiere al docente en la acción, desempeñando en la realidad; y *retroalimentador*, porque intenta nutrir al docente en su práctica y a la comunidad educativa para apoyar los procesos de mejora.

El modelo describe las competencias a evaluar, incluye los atributos, funciones y actividades que conforman cada competencia y, añade además, las evidencias que permiten constatar en qué medida de llevan a cabo las acciones y atributos.

Las competencias consideradas son las siguientes:

- Competencia Contextualizadora Situacional
- Competencia Estratégica Prospectiva
- Competencia de Autogestión y Autonomía
- Competencia Disciplinar Científicotecnológico-Humanista
- Competencia Conceptualizadora Aplicativa
- Competencia Psicopedagógica Mediacional

- Competencia Psicoafectiva, Emotiva y Ética
- Competencia Comunicativo Interactiva
- Competencia Investigativa Evaluadora
- Competencia Analítico Integrativa
- Competencia Innovación y Solución de Problemas
- Competencia Proactiva, de Gestión y Administración

El modelo EVACODO incluye además una referencia a la evaluación del impacto del desempeño docente. Habría que realizarla como un proceso ex post facto, haciendo un seguimiento del egresado en varios momentos: cambio de ciclo o nivel educativo, al egresar de la institución y al incorporarse a otra institución o campo laboral. La información a recoger incluiría a) un análisis auto-reflexivo del desempeño de los egresados; b) entrevista en profundidad a egresados (estudios de casos); c) entrevistas a empleadores; d) preguntas eje en sitios virtuales para generar debate sobre el desempeño de los docentes en algún aspecto concreto.

En el contexto universitario español un grupo de investigación apoyado por las unidades de formación de las ocho universidades públicas de Cataluña⁴ inició en 2009 una investigación sobre la evaluación de las competencias docentes (GIFD, 2010). En 2012 de amplió la colaboración de la investigación con las universidades de Zaragoza, Salamanca, Islas Baleares, Sevilla y Alicante. La investigación inicial de referencia utilizó grupos de discusión, mesas de trabajo y una encuesta aplicada a 2029 docentes universitarios.

El modelo de evaluación con el que se trabaja incluye las siguientes competencias:

1. Competencias interpersonales.
2. Competencias metodológicas.
3. Competencias comunicativas.

⁴ Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Cataluña, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Girona, Universidad de Lleida, Universidad Rovira i Virgili y Universidad Oberta de Catalunya.

4. Competencias de planificación y gestión docentes.

5. Competencias de trabajo en equipo.

6. Competencias de innovación e investigación

La competencia interpersonal hace referencia a que el profesor sepa Promover el espíritu crítico, la motivación y la confianza en sus alumnos, reconociendo la diversidad cultural y las necesidades individuales, y creando un clima de empatía y compromiso ético.

La competencia Metodológica se refiere a la capacidad de que el profesor sepa aplicar estrategias metodológicas (de aprendizaje y evaluación) adecuadas a las necesidades del estudiantado, de forma que sean coherentes con los objetivos y los procesos de evaluación, y que tengan en cuenta el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para contribuir a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La competencia comunicativa implica que el profesor sepa desarrollar procesos bidireccionales de comunicación de manera eficaz y correcta, lo cual implica la recepción, interpretación, producción y transmisión de mensajes a través de canales y medios diferentes y de forma contextualizada a la situación de enseñanza-aprendizaje.

La competencia de planificación y gestión de la docencia significa que el profesor sepa diseñar, orientar y desarrollar contenidos, actividades de formación y de evaluación, y otros recursos vinculados a la enseñanza-aprendizaje, de forma que se valoren los resultados y se elaboren propuestas de mejora.

La competencia de trabajo en equipo implica que el profesor debe saber Colaborar y participar como miembro de un grupo, asumiendo la responsabilidad y el compromiso propio hacia las tareas y funciones que se tienen asignadas para la consecución de unos objetivos comunes, siguiendo los procedimientos acordados y atendiendo los recursos disponibles.

La competencia de innovación hace referencia a que el profesor sepa crear y

aplicar nuevos conocimientos, perspectivas, metodologías y recursos en las diferentes dimensiones de la actividad docente, orientados a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje

Estas seis competencias implican una "competencia básica de conocimientos y contextualización" que es previa a la función del docente universitario, con carácter transversal y que es imprescindible para ser profesor de universidad. Esta competencia está en la base de un buen perfil docente y acontece la clave por la cual un docente demuestra el dominio de los conocimientos de su materia y contextualiza y actualiza los contenidos, teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Como ya se ha mencionado anteriormente analizar todas estas competencias desbordaría los objetivos de este tipo de trabajo es por ello que esta tesis doctoral se ha centrado en analizar las relaciones interpersonales que se dan en el contexto del aula entre los estudiantes y los mejores docentes, con todas las implicaciones que esa tarea conlleva.

Hay investigaciones que han tratado el tema de los mejores docentes. En este ámbito se encuentra un reciente trabajo de Bain (2009), en el que se analiza a partir de una investigación cualitativa qué es "lo que hacen los mejores docentes universitarios" (título de la obra de Bain, 2009). Este autor observó a docentes calificados como los mejores ($n=73$) por sus propios estudiantes (seleccionados a través de cientos de entrevistas con los estudiantes. Este autor los observó en sus tareas cotidianas dentro y fuera de las aulas, realizó múltiples entrevistas con ellos, con sus colegas y estudiantes, y analizó su planificación y sus productos (materiales didácticos y evaluaciones). En una investigación de estas características se muestra cómo hay toda una serie de elementos que influyen en ser un buen profesor. Y no todos están dentro del aula. Está la concepción que tienen de la enseñanza, está la planificación, los métodos y materiales que emplean, y sobre todo, su compromiso con la educación, más allá de su propio éxito personal en el aula (Bain, 2009, p. 31).

Esta investigación, sin embargo, se circunscribe a la interacción entre docentes y estudiantes dentro del aula. Una de las premisas de las que se parte supone que una buena relación interpersonal mejorará el clima de clase y a su vez influirá positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, es bastante más interesante estudiar la relación interpersonal que mantienen los “buenos” docentes que los docentes en general. Los buenos docentes deben serlo también en su relación interpersonal con el estudiante en el aula. El propio Bain (2007) muestra esto mismo en su investigación.

Cuando se pregunta sobre qué hacen cuando enseñan, Bain (2007) encuentra que los buenos docentes tratan de crear un “entorno para el aprendizaje crítico natural”. En ese tipo de entorno, los estudiantes sienten una “sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con los otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente;...” (2007, p. 29).

Cuando Bain se cuestiona sobre cómo tratarán estos docentes a sus estudiantes, este autor encuentra que los docentes efectivos tienden a mostrar gran confianza a sus estudiantes, “se muestran abiertos...” y animan “a sus estudiantes a ser reflexivos y francos” (2007, p. 29). Continúa Bain diciendo que estos docentes debaten con sus estudiantes abiertamente y con entusiasmo, y que en definitiva consiste en tratar a los mismos con simple “amabilidad” (2009, p. 30). Cuando hay que evaluarlos, estos docentes emplean normas claras y transparentes, nunca con normas que puedan ser percibidas como arbitrarias.

A parte de este estudio de Bain (2007) no existen demasiados trabajos de investigación que reúna los conceptos de “mejores profesores” e interacción entre docentes y estudiantes en clase. Existen un par de trabajos clásicos (Beatty y Marsh, 1974; y Moskowitz y Hayman, 1974), y otro más actual que precisamente emplea el modelo MITB (Sztejnberg, Den Brok y Hurek, 2004).

Beatty y Marsh (1974) elaboraron y validaron una encuesta con 65 ítems que aplicaron a 200 estudiantes universitarios. Los estudiantes rellenaron la encuesta pensando en su mejor y peor profesor del curso anterior. El análisis factorial de los datos mostró estructuras similares entre los buenos y malos docentes. Se encontraron siete factores que fueron denominados: *planificación del*

trabajo, claridad organizativa, dinámica de interés, dificultad, valor de aprendizaje, contacto individual e interacción / debate. Moskowitz y Hayman (1974) por su parte observaron, en centros de primaria, patrones de interacción entre los mejores docentes y el resto.

Sztejnborg, Den Brok y Hurek (2004) estudiaron las diferencias en las percepciones de estudiantes de primaria, secundaria y universidad ($n = 503$) sobre sus mejores docentes en centros educativos de Polonia. Los resultados mostraron diferencias entre los diferentes niveles educativos. La investigación aplica el *Modelo de Comportamiento Interpersonal del Profesor* de Wubbles *et al.* (1985), que es el modelo que sustenta el marco teórico de esta tesis, como se verá en el apartado siguiente (2.2).

2.2. Antecedentes del problema

De lo expuesto en el apartado anterior se desprende que, sin lugar a dudas, el estudiante es el pilar alrededor del cual debe girar el proceso enseñanza-aprendizaje. Debe ser el centro de atención y el destinatario del profesor; y este último debe mostrar sus mejores actitudes afectivas para resaltarlo y conseguir de esta manera un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2000).

El papel del profesor, por tanto, es fundamental en la formación del estudiante; y en esta relación juegan un papel fundamental el bagaje personal que aporta, las historias personales de los propios estudiantes y la historia que ambos construyen juntos en el contexto del aula.

Los vínculos que se establecen entre docentes y estudiantes dependen en gran medida del entorno social e institucional en el que se producen y están influidos por los intereses, actitudes y características de los estudiantes y de los docentes; y además, por las propias características y complejidades del conocimiento o materia que se está enseñando (Torres Salazar, 2001).

Así hay autores como Ortiz y Dunaway (1988), que resaltan cómo algunas conductas del docente (como ser amable, comprensivo, colaborador, expresivo, tener sentido del humor, complaciente, flexible y con disposición a escuchar), influyen positivamente en el ambiente de aprendizaje, que a su vez se vuelve más distendido, favoreciendo, de esta manera, la interrelación entre los participantes de la relación. En esta línea Rawlins (2000), propone ver la enseñanza como un “modo de amistad”.

Se está hablando en definitiva de una actitud afectiva en ambas partes del proceso de Enseñanza-Aprendizaje entendiendo por este término La disposición para responder favorablemente o no hacia un sujeto (Eisner, 1999) y de la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para el buen desarrollo de dicho proceso

Por ello, la creación de un buen clima de clase, o ambientes de aprendizaje óptimos, sin lugar a dudas, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, el objetivo que se pretende, que en definitiva es que el estudiante adquiera

las competencias necesarias para desenvolverse con soltura en el ámbito extra-académico donde, en un futuro, va a desarrollar la mayor parte de su vida.

Teniendo en cuenta que los anteriores factores se dan y que en definitiva es el profesor, con sus actitudes en clase, el que propicia la aparición o no de esos factores, resulta necesario analizarlos y evaluarlos y, de esa manera, favorecer las condiciones necesarias para que se den y, por tanto, aumentar la calidad de la enseñanza que, en definitiva, es lo que se pretende.

En este trabajo, por lo expuesto anteriormente, se tratará de analizar la actuación del profesor en el aula y, más en concreto, las formas particulares de actuación que utiliza él mismo en el trato con sus estudiantes. Dichas actuaciones se suponen influidas por las percepciones y experiencias que tienen los propios docentes sobre su disciplina (y materias), de manera que pueden afectar a su vez en el clima de clase. Desde la perspectiva del alumnado, el profesor, en función de las relaciones que se establezcan, puede ser calificado (categorizado) con diversas *etiquetas*, algunas de ellas favorecedoras y otras no tanto.

La influencia que los docentes puedan tener sobre los resultados de los estudiantes ha sido bastante investigada en múltiples áreas con materias específicas (Brekelmans, Wubbels, y Den Brok, 2002; Brekelmans, Den Brok, Van Tartwijk, y Wubbels, 2005; Den Brok, Brekelmans, y Wubbels, 2004). Pero aunque es cierto que se tiene un gran interés en determinar dicha influencia, como afirman Tejedor y García-Valcárcel (1996, p. 94) “...por paradójico que pueda parecer todavía no existe acuerdo respecto a lo que es un ‘buen profesor’. Y esta afirmación siendo cierta para cualquier nivel educativo todavía lo es mucho más al referirnos a la educación superior, ya que ni siquiera existe acuerdo unánime sobre las finalidades de la enseñanza universitaria”.

Por lo tanto, la práctica de evaluar al profesorado y en particular su docencia a través de las percepciones de sus estudiantes mediante un cuestionario, posee ya una cierta tradición que tiende a consolidarse como nos expone Cajide (1994).

Por todo lo expuesto con anterioridad, el comportamiento interpersonal entre docente-estudiante se conceptualiza en este trabajo partiendo de los sistemas de mejora de la comunicación (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967). Según esta conceptualización, los grupos de clase son concebidos como sistemas en funcionamiento (*ongoing*). En este tipo de sistemas se va produciendo gradualmente una estabilización de las percepciones tanto por parte del docente como por parte de los estudiantes. Cuando el proceso consigue estabilizarse tanto uno como los otros se resisten al cambio (Blumenfeld y Meece, 1985; Doyle, 1986). En los sistemas de mejora de la comunicación, el foco está sobre la implicación sentimental o actitud afectiva (*affect*) de la comunicación de las personas involucradas (aspecto pragmático).

Para describir las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de sus docentes Wubbles, Créton y Hooymayers (1985) ya habían utilizado el modelo genérico de Leary (1957). Este modelo ha sido muy investigado en psicología clínica (Strack, 1996), y viene demostrando su adecuación desde hace algunos años en la descripción de las relaciones interpersonales (Foa, 1961; Lonner, 1980). Según el modelo de Leary, se puede considerar dos ejes relevantes: dominancia-sumisión y hostilidad-afecto (*affection*). Otras denominaciones similares utilizadas por otros autores son estatus-solidaridad (Brown, 1965), calor-entusiasmo (*warmth*)-directividad (Dunkin y Biddle, 1974). Slater (1962) fue el primero en utilizar dos dimensiones para describir las dimensiones en situaciones educativas, y Dunkin y Biddle (1974) demostraron la relevancia de los esfuerzos de los docentes en la influencia sobre los acontecimientos de clase. En su adaptación al contexto educativo, Wubbles *et al.* (1985), profundizando en el tema, señalaron dos ejes nuevos, o dimensiones, relevantes: Influencia (dominancia-sumisión) y proximidad (oposición-cooperación). La influencia fue definida como el grado de control del docente en las comunicaciones con sus estudiantes y la proximidad como el grado de comunicación que se establecía entre ambos. Estos autores estructuraron el comportamiento interpersonal del profesor en ocho segmentos: *liderazgo, ayuda/amabilidad, comprensión, dar libertad y responsabilidad al alumnado, incertidumbre, insatisfacción, sanción / reprobación e inflexibilidad/rigidez.*

El Modelo de Comportamiento Interpersonal del Profesor de Wubbles *et al.* (1985), como también el anterior de Leary (1957), pertenece a una familia de modelos circumplejos (Blackburn y Renwick, 1996; Fabrigar, Visser y Browne, 1997; Gurtman y Pincus, 2000). Esta familia de modelos asume que ocho sectores interpersonales pueden ser representados por dos dimensiones independientes (*influencia y proximidad*), ordenadas a partir de distancias equidistantes una de otra, y del centro, en una estructura circular.

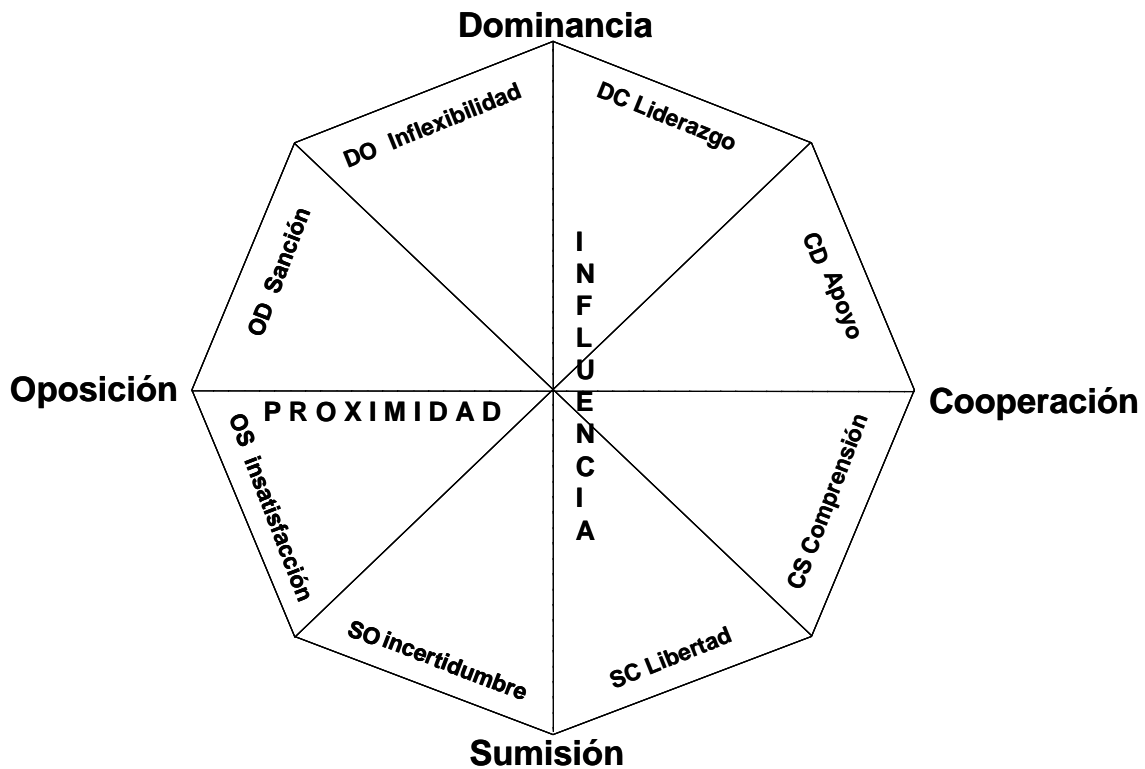


Figura 2.6. Modelo de comportamiento interpersonal del docente (Wubbles *et al.*, 1985).

El modelo de comportamiento interpersonal del docente representado en la figura 2.6. es el que ha sido utilizado en este trabajo de investigación. Como se verá en el siguiente apartado, este modelo tiene ya cierto bagaje científico en la literatura y ha producido un buen número de estudios e investigaciones recientes.

2.2.1. Investigaciones recientes sobre el tema de estudio

Aunque existen un gran número de trabajos en el tema, el grueso de las investigaciones realizadas que emplean el *Modelo de Comportamiento Interpersonal* de Wubbles *et al.* (1985) se ha realizado en la última década. Los estudios se han realizado en varios países de Europa, América, Oceanía y Asia reuniendo a miles de estudiantes y docentes, principalmente, de Educación Secundaria.

Arranca esta revisión con un par de trabajos conectados de Den Brok, Fisher, Brekelmans, Rickards, Wubbels, Levy y Waldrip (2003a y 2003b). En ambos trabajos los autores presentan una amplia investigación en la que validan el cuestionario para la evaluación del comportamiento interpersonal del profesor (*Questionnaire on Teacher Interaction*, o QTI) de Wubbels, Créton y Hooymayers (1985). Este instrumento es el máximo referente en la investigación sobre relaciones interpersonales en el aula. El QTI posee ocho escalas (liderazgo, apoyo, comprensión, responsabilidad/libertad, incertidumbre, insatisfacción, sanción / reprobación e inflexibilidad / rigidez), que según el modelo MITB, presentado anteriormente, se organizan en dos ejes principales (cooperación-oposición, y dominancia-sumisión).

La validación realizada por Den Brok *et al.* (2003a y 2003b) se efectuó con muestras de estudiantes de secundaria y docentes de ciencias de seis países (Holanda, Estados Unidos, Australia, Eslovaquia, Singapur y Brunei). La validación incluye análisis básicos de fiabilidad y validez, fundamentalmente consistencia interna mediante el coeficiente α de Cronbach y análisis factorial de componentes principales para la validez estructural.

Parte de estos mismos autores (Rickards, Den Brok y Fisher, 2005) llevaron similares estudios a Australia para comprobar, a través de análisis de varianzas (ANOVA) y de clúster, si en este país se obtenían las mismas agrupaciones de escalas obtenidas anteriormente en muestras parecidas de Holanda y Estados Unidos. Una investigación análoga ha sido confirmada recientemente por Fisher, Den Brok, Waldrip y Dorman (2011), comparando los resultados de Holanda, Estados Unidos y Australia (Educación Primaria) a través de análisis de clúster.

Los máximos representantes del QTI y del MITB, Den Brok, Brekelmans y Wubbels, realizaron en 2006 (Den Brok, Brekelmans y Wubbels, 2006), un estudio aplicado con una muestra de 29 docentes (59 clases) de Educación Secundaria. Estos investigadores relacionaron el comportamiento interpersonal del docente, a partir de análisis multinivel (MANOVA) y clúster, con todos los datos recabados hasta la actualidad en aplicaciones anteriores del QTI (44.415 estudiantes, 1913 docentes de 207 escuelas). Para ello, aplicaron dos versiones de QTI (una individual y otra adaptada a los grupos de estudiantes) que permitió relacionar el comportamiento interpersonal del docente con varios niveles de análisis (estudiantes individuales-grupo clase, nivel de percepción estudiante-clase, mismo-diferentes docentes).

Quek y colaboradores (Quek., Wong, Divaharan, Liu, Peer y Williams, 2007) realizaron en Singapur un relevante estudio con 270 estudiantes de Educación Secundaria aplicando el QTI. Ellos mostraron cómo los docentes, actuando como facilitadores, pueden trasladar sus comportamientos interpersonales a las estrategias de enseñanza efectiva para comunicarse con sus estudiantes y promover sus aprendizajes en proyectos integrados de trabajo.

Telli, Den Brok y Cakiroglu (2007) llevaron el MITB a Turquía. Estos autores realizaron un proceso de validación del QTI en 24 clases de estudiantes de Educación Secundaria($n=674$). El proceso de validación incluyó varias etapas entre las que se distinguen: a) una primera traducción literal; b) una segunda traducción con la ayuda de profesorado de Educación Secundaria; c) una aplicación piloto para ayudar a la redefinición de los ítems; d) entrevistas con estudiantes para clarificar las características del comportamiento interpersonal del docente en el contexto turco; y e) la administración definitiva de la adaptación del QTI. Telli *et al.* (2007) mostraron como los docentes turcos investigados se muestran en general cooperativos y moderadamente dominantes. Estos mismos autores ampliaron la muestra en una investigación publicada en 2008 (Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2007). En esta ocasión, a partir de los resultados anteriores (Telli *et al.*, 2007), aplicaron el QTI, junto con otro test que mide las actitudes relacionadas con las

ciencias (*Test of Science Related Attitudes*, TOSRA⁵), a 2342 estudiantes de 81 clases (14 centros). El tratamiento de los datos incluyó análisis de correlaciones y regresión y ANOVA. Más recientemente, en 2010, estos mismos autores (Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2010) volvieron a ampliar el estudio ($n=7484$; 278 clases de 55 centros), aplicando de nuevo QTI y TOSRA y utilizando como tratamiento principal de datos el Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA).

Henderson y Fisher (2008) aplicaron el MITB en cursos de formación vocacional a 157 estudiantes de Educación Secundaria en centros de Australia. Estos autores encontraron relaciones entre los comportamientos interpersonales de los docentes y ciertas actitudes del alumnado. No encontraron diferencias de género, pero sí entre los que estaban predispuestos a realizar estudios universitarios y los que no.

El QTI fue utilizado también por Wei, Den Brok y Zhou (2009) para evaluar las relaciones interpersonales de docentes de inglés como lengua extranjera en China. Estos autores aplicaron este instrumento a 160 estudiantes (4 clases) encontrando un α de Cronbach aceptable y un análisis factorial coherente con el modelo teórico. Wei y colaboradores (2009) descubrieron como el eje principal de análisis entre los docentes de su estudio, según el modelo MITB, era tolerancia-autoritarismo. Entre otros resultados, observaron como la incertidumbre en el docente correlacionaba negativamente con los resultados de los estudiantes, mientras que el grado de cooperación del docente sí que correlacionaba directamente con el logro del alumnado.

Ese mismo año, Dorman (2009), presentó un estudio metodológico realizado con datos en Australia en el que conseguía determinar las diferentes partes de la varianza. En un mismo estudio aplicó además del QTI ($n_1=2167$), otros dos instrumentos relacionados: el WIHIC (*What is Happening In This Class?*⁶, $n_2=4146$) y el CSCEQ (*Catholic School Classroom Environment Questionnaire*⁷, $n_3=2211$) La mayor parte de la varianza (75%) en los tres casos se podía atribuir a

⁵ TOSRA es un test clásico desarrollado por Fraser (1978) para medir las actitudes de los estudiantes relacionadas con las ciencias. Consiste en una batería de 7 sub-escalas.

⁶ Instrumento diseñado por Fraser, Fisher y McRobbie (1996) para evaluar el clima de clase.

⁷ Cuestionario construido por Dorman (1999) para evaluar el clima de clase en centros católicos.

los estudiantes y a los niveles de clase, lo que se interpretaba como una evidencia de validez empírica (*intertests*).

Den Brok, Van Tarwijk, Wubbels y Veldman (2010) aplicaron recientemente los modelos de ecuaciones estructurales para ilustrar la estructura de las relaciones interpersonales de los docentes en función de los antecedentes étnicos. Para ello emplearon una muestra diversa de Holanda de 4 grupos étnicos diferentes ($n_1=387$), de inmigrantes turcos de primera y segunda generación ($n_2=267$), de inmigrantes marroquíes de dos generaciones ($n_3=364$) y de inmigrantes de Surinam de segunda generación ($n_4=101$). Aparte de las conclusiones metodológicas (validando el modelo de ecuaciones estructurales utilizado), estos autores descubrieron que las relaciones interpersonales con los docentes cobraban mayor importancia para los estudiantes que no tenían antecedentes holandeses. De igual forma, mostraron cómo la relación interpersonal del docente medida con el QTI era más importante para las segundas generaciones de inmigrantes que para las primeras.

En China, Yu y Zhu (2011) emplearon el modelo MITB, con el QTI, para relacionar los comportamientos interpersonales de los docentes con los estilos de pensamiento de los estudiantes de educación ($n=131$) (estos últimos evaluados a partir del *Thinking Style Inventory-Revised*, TSI-R⁸). Los autores compararon los estilos de pensamiento promovidos según qué relaciones interpersonales mantenían sus docentes en dos regiones muy diferentes de China (Hong Kong $n_1=94$ y Macao, $n_2=37$). Entre otros resultados, mostraron los docentes experimentados prefieren dar empleo a estudiantes que muestren estilos de pensamiento comprensivos y liberales, y relaciones interpersonales de liderazgo, ayuda / amabilidad, según el MITB. Siguiendo esta línea de investigación, Yu y Chen (2012) han revisado recientemente la relación entre estilos de pensamiento y comportamiento interpersonal preferido en Hong Kong ampliando la muestra de estudiantes de Educación Secundaria ($n=247$).

⁸ El TSI-R es un inventario adaptado al contexto chino por Sternberg, Wagner y Zhang (2003), de la prueba original TSI (*Thinking Style Inventory*) de Sternberg y Wagner (1992) para evaluar los estilos de pensamiento.

Los últimos estudios revisados en este informe llevan el MITB y el QTI a Indonesia, donde Maulana, Opdenakker, Den Brok y Bosker (2012a) han estudiado las relaciones interpersonales en Educación Secundaria en una muestra de $n=2380$ (69 docentes de 85 clases de 12 centros públicos). Esos autores realizaron un estudio de la fiabilidad y de la validez de la medida ofrecida por el QTI y compararon las percepciones del profesorado y de los estudiantes. La percepción sobre la variable *influencia* del MITB era similar entre docentes y estudiantes, mientras que la *proximidad* era percibida como mayor entre el profesorado que por el alumnado. En otro informe publicado por esos mismos autores (Maulana *et al.*, 2012), se centraron en el comportamiento interpersonal del profesorado de matemáticas ($n=506$), relacionándolo con la motivación para estudiar matemáticas de los estudiantes.

Como se observa en la tabla 2.1. las publicaciones que más han difundido investigaciones y estudios sobre el MITB y el QTI en la última década han sido *Journal of Classroom Interaction*, *International Journal of Educational Research* y *Learning Environments Research*. Si bien las investigaciones originales se realizaron en Holanda, los estudios empíricos se han llevado a cabo en países de cuatro continentes (Europa, América, Asia y Oceanía). Aunque se han utilizado en alguna ocasión análisis cualitativos (Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop y Wubbels, 2006; Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2007), y algunas técnicas sofisticadas de análisis multivariante (Lang, Wong y Fraser, 2005b), lo más frecuente en relación al tratamiento de los datos han sido el α de Cronbach y el análisis factorial (para la fiabilidad y validación de los modelos), y los ANOVA y MANOVA (para el análisis de los datos).

Autores/año (referencia)	País / contexto	Muestra (n)	Análisis	Publicación
Khine y Fisher (2003)	Brunei	1188	α de Cronbach, ANOVA, Correlaciones múltiples	<i>Journal of Classroom Interaction</i>
Mellor y Moore (2003)	Australia	99	α de Cronbach, Escalamiento multidimensional, Correlaciones	<i>Journal of Classroom Interaction</i>
Sztejnborg, Den Brok y Hurek (2004)	Polonia	503	α de Cronbach, Análisis factorial, ANOVA	<i>Journal of Classroom Interaction</i>

Den Brok, Fisher y Koul (2005)	India	1021	α de Cronbach, análisis descriptivos, MANOVA	<i>Journal of Classroom Interaction</i>
Den Brok, Levy, Brekelmans y Wubbles (2005)	Holanda	1041	α de Cronbach, análisis descriptivos, MANOVA	<i>Journal of Classroom Interaction</i>
Lang, Wong y Fraser (2005b)	Singapur	497	MANOVA, Análisis de Regresión Múltiple	<i>Journal of Classroom Interaction</i>
Fraser y Walberg (2006)	Holanda	-	Teórico (revisión)	<i>International Journal of Educational Research</i>
Wubbles y Brekelmans (2006)	Holanda	-	Teórico (revisión)	<i>International Journal of Educational Research</i>
Nijveldt, Beijaard, Brekelmans, Verloop y Wubbels (2006)	Holanda	2	Cualitativo, categorización	<i>International Journal of Educational Research</i>
Den Brok, Brekelmans y Wubbels (2006)	Holanda	44415	MANOVA	<i>Learning Environments Research</i>
Van Oord y Den Brok (2007)	Gales y Noruega	215	ANOVA	<i>Journal of Research in International Education</i>
Telli, Den Brok y Cakiroglu (2007).	Turquía	674	α de Cronbach, análisis factorial, análisis cualitativo de entrevistas, correlaciones	<i>Learning Environments Research</i>
Telli, Den Brok y Cakiroglu (2008).	Turquía	2342	Correlaciones, Regresión, ANOVA	<i>Journal of Classroom Interaction</i>
Wei, Den Brok y Zhou (2009)	China	160	α de Cronbach, análisis factorial, Correlaciones	<i>Learning Environments Research</i>
Dorman, J. P. (2009).	Australia	2167	MANOVA	<i>Australian Journal of Educational & Developmental Psychology,</i>
Telli, Den Brok y Cakiroglu (2010).	Turquía	7484	MANOVA	<i>Learning Environments Research</i>

Tabla 2.1. Listado de autores e investigaciones con el modelo MITB y el instrumento QTI en la última década.

2.3. Objetivos e hipótesis

En el primer capítulo (apartado 1.3) ya se definieron los objetivos que persigue esta investigación. En esta ocasión se detallan los objetivos específicos y se relacionan con las correspondientes hipótesis a contrastar (fase cuantitativa de la investigación) y las hipótesis de trabajo (fase cualitativa).

A continuación se incluyen los objetivos específicos o sub-objetivos por cada uno de los objetivos generales:

1. Traducir, adaptar y validar el QTI a una muestra española de estudiantes de Educación Superior.
 - 1.1. Realizar una traducción contextualizada a una muestra española que sea validada por expertos.
 - 1.2. Estudiar las características psicométricas del instrumento y recoger evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la medida que proporciona.
2. Conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre las relaciones interpersonales con sus mejores docentes en función de cada rama de conocimiento.
 - 2.1. Realizar un estudio descriptivo de la muestra general para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes, usando el modelo MITB (de todas las ramas) de la Universidad de Málaga.
 - 2.2. Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
 - 2.3. Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
 - 2.4. Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.
 - 2.5. Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes

- 2.6. Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.7. Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.
- 2.8. Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.
- 2.9. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.10. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.11. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.12. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes
- 2.13. Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.14. Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.
- 2.15. Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.

- 2.16. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.17. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.18. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.19. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes
- 2.20. Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.21. Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.
- 2.22. Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.
- 2.23. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.24. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.

- 2.25. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.26. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes
- 2.27. Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.28. Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.
- 2.29. Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.
- 2.30. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.31. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.32. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.33. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes

- 2.34. Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.35. Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.
- 2.36. Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.
- 2.37. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.38. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.39. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.40. Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes
- 2.41. Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.42. Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.

- 2.43. Estudiar las relaciones entre las ramas de conocimiento y cada uno de los factores del QTI para determinar en qué dimensiones los mejores docentes de cada rama se diferencian de las otras ramas.
3. Comprender las percepciones de los estudiantes y analizar las diversas formas de concebir las relaciones interpersonales con sus mejores docentes, según la rama de conocimiento de procedencia.
- 3.1. Construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Humanidades.
- 3.2. Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Humanidades.
- 3.3. Construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.
- 3.4. Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.
- 3.5. Construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.
- 3.6. Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los

comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.

- 3.7. Construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- 3.8. Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- 3.9. Construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.
- 3.10. Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.
4. Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las relaciones interpersonales con sus estudiantes en el contexto del aula.
 - 4.1. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.
 - 4.2. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.

- 4.3. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.
- 4.4. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- 4.5. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.
- 4.6. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
- 4.7. Construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
- 4.8. Construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías inductivas (*ad hoc*) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
- 4.9. Construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) y las categorías inductivas (*ad hoc*) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.

5. Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las características que definen su propia disciplina.
 - 5.1. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.
 - 5.2. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.
 - 5.3. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.
 - 5.4. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
 - 5.5. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.
 - 5.6. Construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.

A continuación se incluyen las hipótesis a contrastar (fase cuantitativa) puestas en relación con cada objetivo:

1. Traducir, adaptar y validar el QTI a una muestra española de estudiantes de Educación Superior.
 - 1.a. El QTI puede ser adaptado para evaluar los comportamientos interpersonales de los docentes en la educación superior.
 - 1.b. El QTI traducido y adaptado a una muestra de educación superior española permitirá realizar una medida de los comportamientos interpersonales de los docentes con suficiente consistencia interna.
 - 1.c. Un análisis de factores subyacentes a nivel categorial-ordinal permitirá obtener una estructura coherente con modelo circumplejo teórico del MITB.
 - 1.d. Un análisis de factores subyacentes a nivel métrico permitirá obtener una estructura coherente con modelo circumplejo teórico del MITB.

2. Conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre las relaciones interpersonales con sus mejores docentes en función de cada rama de conocimiento.
 - 2.a. El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la Universidad de Málaga.
 - 2.b. Los mejores docentes de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
 - 2.c. Los mejores docentes de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
 - 2.d. Los mejores docentes de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.

- 2.e. Los mejores docentes de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.
- 2.f. A las clases de los mejores docentes de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.g. El porcentaje de docentes de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.
- 2.h. El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga.
- 2.i. Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.j. Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.k. Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.l. Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.
- 2.m. A las clases de los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.n. El porcentaje de docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.
- 2.o. El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga.

- 2.p. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.q. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.r. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.s. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.
- 2.t. A las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.u. El porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.
- 2.v. El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga.
- 2.w. Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.x. Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.y. Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.z. Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.

- 2.aa. A las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.bb. El porcentaje de docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.
- 2.cc. El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga.
- 2.dd. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.ee. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.ff. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.gg. Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.
- 2.hh. A las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.ii. El porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.
- 2.jj. El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga.

- 2.kk. Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.
- 2.ll. Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.
- 2.mm. Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.
- 2.nn. Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.
- 2.oo. A las clases de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.
- 2.pp. El porcentaje de docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.
- 2.qq. No hay relación, esto es, no existen diferencias significativas entre las escalas del QTI y las diferentes ramas de conocimiento.

A continuación se incluyen las hipótesis de trabajo (fase cualitativa) puestas en relación con cada objetivo:

3. Comprender las percepciones de los estudiantes y analizar las diversas formas de concebir las relaciones interpersonales con sus mejores docentes, según la rama de conocimiento de procedencia.
- 3.a. Es posible construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Humanidades.

- 3.b. Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Humanidades.
- 3.c. Es posible construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.
- 3.d. Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.
- 3.e. Es posible construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.
- 3.f. Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.
- 3.g. Es posible construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- 3.h. Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.

- 3.i. Es posible construir categorías y dimensiones *ad hoc* que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.
- 3.j. Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.
4. Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las relaciones interpersonales con sus estudiantes en el contexto del aula.
 - 4.a. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.
 - 4.b. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.
 - 4.c. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.
 - 4.d. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

- 4.e. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.
- 4.f. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
- 4.g. Es posible construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
- 4.h. Es posible construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías inductivas (*ad hoc*) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
- 4.i. Es posible construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) y las categorías inductivas (*ad hoc*) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.
5. Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las características que definen su propia disciplina.
- 5.a. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.

- 5.b. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.
- 5.c. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.
- 5.d. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- 5.e. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.
- 5.f. Es posible construir categorías (*ad hoc*) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.

2.4. Identificación de variables

Las variables principales de esta investigación vienen definidas por el Modelo de Comportamiento Interpersonal del docente (MITB) enunciado por Wubbles *et al.* (1985), que ha sido representado anteriormente en la figura 2.3. Como ya se indicó entonces, se trata de un modelo circunplejo formado por 8 sectores interpersonales, divididos por dos ejes dimensionales (cartesianos), en una estructura circular.

Estos ejes dimensionales, o simplemente dimensiones, son la *Influencia* y la *Proximidad* (ver figura 2.3, en el apartado 2.2). La *Influencia*, la primera de las dos dimensiones, presenta dos polos opuestos. En un extremo está la *Dominancia* (D) y en el otro la *Sumisión* (S). Es la dimensión que se produce desde la dominación sobre el estudiante hasta la sumisión sobre este último. La otra dimensión, la *Proximidad* presenta de la misma forma otros dos polos opuestos: la *Oposición* (O) y la *Cooperación* (C). La *Oposición* (O) al alumno supone la distancia mayor, mientras que la *Cooperación* (C) representan la distancia menor, la mayor *Proximidad*. Los sectores, o variables, se producen de la mezcla de estas dos dimensiones.

En la figura 2.7 se ilustran las dimensiones de *Influencia* y *Proximidad* que según el modelo MITB organizan las percepciones de los estudiantes sobre el nivel de interacción (Wubbels y Brekelmans, 2005):

	Influencia	
Dominancia (D) El docente determina las actividades de los estudiantes	5—4—3—2—1	Sumisión (S) Los estudiantes determinan sus propias actividades
	Proximidad	
Cooperación (C) El docente muestra aprobación sobre los estudiantes y sus comportamientos	5—4—3—2—1	Oposición (O) El docente muestra desaprobación sobre los estudiantes y sus comportamientos

Figura 2.7. Dimensiones del modelo MITB (adaptado de Wubbels y Brekelmans, 2005, p. 9).

En la figura 2.8. se observa una simplificación del modelo teórico MITB con la identificación de los sectores.

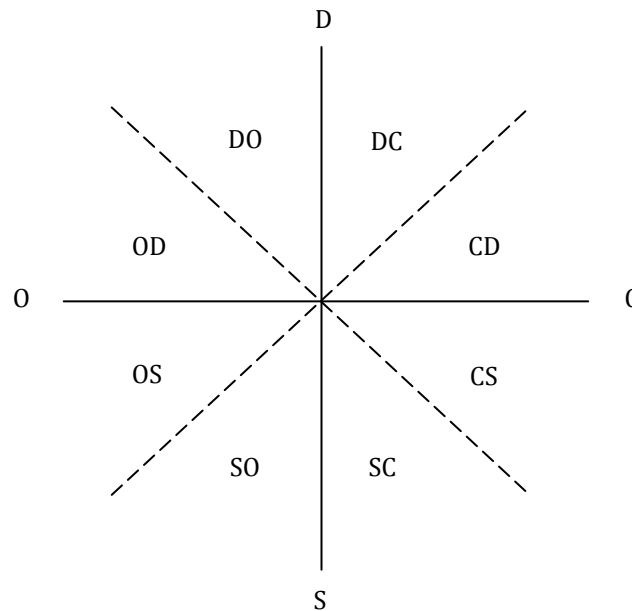


Figura 2.8. Simplificación del Modelo teórico MITB con indicación de las variables /sectores (adaptado de Mellor y Moore, 2003, p. 30).

A continuación se describen las variables (sectores) incluidas en el modelo teórico de la figura 2.8 en el sentido de las agujas del reloj:

- DC: *Liderazgo*; surge de la intersección entre *Dominancia* (D) y *Cooperación* (C). El *Liderazgo* DC se produce cuando un docente sabe en todo momento qué está sucediendo. El docente lidera, organiza, da órdenes, dispone tareas, mantiene la atención y estructura organizativamente la clase.
- CD: *Apoyo*; se produce en la intersección de *Cooperación* (C) y *Dominancia* (D). El *Apoyo* CD (*helpful / friendly*, en el original en inglés) se produce cuando el docente orienta, guía, muestra interés, se comporta con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia el alumno e inspira confianza.
- CS: *Comprensión*; se manifiesta cuando el profesorado escucha a los estudiantes con interés, cuando empatiza con ellos. Cuando muestra

comprensión y confianza, aceptando disculpas. Cuando busca hábilmente la manera de resolver las diferencias. Cuando es paciente y abierto.

- *SC Libertad*; esta variable se sitúa en el eje entre la *Sumisión (S)* y la *Cooperación (C)*. Lo que se ha dado en llamar *Libertad SC (student responsibility / freedom* en el modelo original) hace referencia a cuando el docente le da la oportunidad al estudiante de realizar un trabajo autónomo. El estudiante tiene margen de maniobra, libertad y espacio para ejercerla.
- *SO Incertidumbre*; este sector se encuentra entre la *Sumisión (S)* y la *Oposición (O)*. La *Incertidumbre SO* se ilustra cuando el docente es de un bajo perfil, se disculpa a menudo, actúa con inseguridad, con dudas. Espera a ver cómo “soplan los vientos” y suele admitir que se equivoca.
- *OS Insatisfacción*; esta variable surge en la intersección de la *Oposición (O)* y la *Sumisión (S)*. La *Insatisfacción OS* la muestra el docente cuando guarda silencio, reflexionando, se muestra afligido, cuestiona y critica, manifestando insatisfacción.
- *OD Sanción*, o reprobación, se produce en el sector que hay entre *Oposición (O)* y *Dominancia (D)*. La *Sanción (OD)*, o amonestación, se produce cuando el docente se enoja, manda tareas a los estudiantes de manera irritada, con ira. Se impone y corrige con castigos.
- *DO: Inflexibilidad*, o rigidez, surge de la intersección entre *Dominancia (D)* y *Oposición (O)*. La *Inflexibilidad DO (Strict*, en inglés) viene a representar cuando el docente mantiene un “coto cerrado” en el aula, excesivo control, se juzgan permanentemente las acciones de los estudiantes, se mantiene la clase en absoluto silencio, y se tienen normas y reglas estrictas.

Como instrumento para la recogida de datos de la percepción que tienen los estudiantes sobre la interacción del docente fue construido el QTI (*Questionnaire on Teacher Education*), el Cuestionario sobre la Interacción del Profesor (Wubbels y Levy, 1991; Wubbels, Créton y Hooymayers, 1985). El QTI posee ocho escalas

que coinciden exactamente con las ocho variables contempladas en el MITB. Los ítems organizados por las correspondientes escalas son los siguientes:

Liderazgo DC:

- Se entusiasmaba hablando de su asignatura
- Explicaba las cosas de manera clara
- Se enfadaba con facilidad
- Sabía todo lo que pasaba en la clase
- Era un/a buen/a líder
- Actuaba con seguridad

Apoyo CD:

- Nos ayudaba con nuestras tareas
- Se mostraba amigable
- Era una persona que nos apoyaba
- Tenía sentido del humor
- Aceptaba las bromas
- Sus clases eran agradables

Comprensión (CS):

- Confiaba en nosotros/as
- Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo
- Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones
- Si teníamos algo que decir nos escuchaba
- Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo
- Tenía paciencia

Libertad (SC):

- Podíamos decidir cosas en sus clases
- Podíamos influirle
- Nos permitía bromear en clase
- Permitía que nos lo pasáramos bien en clase
- Nos dejaba mucho tiempo libre en clase
- Era poco severo

Incertidumbre (SO):

- Parecía inseguro/a
- Era indeciso
- Actuaba como si no supiera qué hacer
- Perdía las riendas de la clase
- No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase
- Era fácil ponerlo en ridículo

Insatisfacción (OS):

- Pensaba que hacíamos trampas
- Pensaba que no sabíamos nada
- Nos infravaloraba
- Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien
- Parecía insatisfecho
- Era desconfiado

Sanción (OD):

- Se enfadaba sin motivos
- Se enfadaba con facilidad
- Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla
- Era impaciente
- Era fácil tener un problema con este/a profesor/a
- Hacía comentarios sarcásticos

Inflexibilidad (DO):

- Era inflexible
- Teníamos que estar en silencio en sus clases
- Sus evaluaciones eran exigentes
- Exigía un nivel muy alto
- Era muy estricto corrigiendo tareas
- Le temíamos

Hasta aquí se han presentado las variables y dimensiones consideradas en la primera fase de la investigación que parten del modelo, y marco, teórico fundamentado en este capítulo. A continuación se van a incluir las dimensiones y categorías elaboradas *ad hoc* en los análisis cualitativos. Estas otras dimensiones

no se han elaborado teniendo en cuenta ningún modelo, ni teoría, sino que han sido elaboradas directamente a partir de los datos, a través de varios procedimientos cualitativos descritos en el apartado 3.3.2 (cartas de estudiantes) y 3.3.3 (entrevistas a docentes). Estas dimensiones y categorías de análisis se justifican a través del procedimiento de análisis y no teóricamente. No obstante, se ha decidido incluirlas en este apartado para tener reunidas en un mismo epígrafe todas las variables y dimensiones consideradas en el estudio, y facilitar así su localización y descripción.

Para el análisis de las cartas se ha utilizado el siguiente sistema de categorías que ha permitido comprender determinados aspectos de la relación entre los estudiantes y sus mejores docentes. A diferencia de la categorización en la metodología tradicional cuantitativa, las categorías construidas para los análisis cualitativos no cumplen los criterios de mutua exclusividad ni de exhaustividad (Tójar, 2006). Es por este motivo que se observarán categorías en unos sistemas que serán al mismo tiempo subcategorías en otros (o viceversa); además tampoco se encontrarán considerados en los diferentes sistemas todas las posibilidades categoriales (exhaustividad), sino aquellas que han sido construidas a partir de los datos cualitativos considerados.

En la siguiente clasificación se recogen las categorías (o esferas) y subcategorías utilizadas para el análisis de las cartas en la *rama de Humanidades*:

- *Aula* (AU1). Esfera del aula. En donde se produce la interacción entre el docente y los estudiantes. En ella se dan las clases (comúnmente identificadas por los estudiantes como clases amenas), se realizan actividades alternativas y se organiza el trabajo a realizar. Subcategorías:
 - o *Clases amenas* (AU1.d). Clases en las que los estudiantes se divierten y entretienen, al mismo tiempo que aprovechan el tiempo y aprenden.
 - o *Actividades alternativas* (AU1.a). Actividades diversas que dejan a un lado la clase magistral. Normalmente suponen actividades de

- trabajo en grupo, participación activa del alumnado, simulaciones, estudios de caso y/o proyectos.
- *Organización* (AU1.or). Actividades planificadas y organizadas por el docente para el mejor funcionamiento de la clase.
 - *Docente* (DO1). Cualidades del docente. Uno de los protagonistas principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Subcategorías:
 - *Habilidades* (DO1.h). Destrezas del docente. Diverso tipo de habilidades que el docente pone de manifiesto durante la realización de las clases, en la evaluación y en la planificación de la asignatura.
 - *Características personales* (DO1.c). Características del docente que pueden ser atribuidas a cualidades personales. Pueden ser innatas o aprendidas. El hecho es que la pone de manifiesto en clase y son útiles para favorecer la interacción con los estudiantes y el aprendizaje.
 - *Relaciones con el estudiante* (RE1). Comportamientos del docente que favorecen, motiva o refuerzan la interacción con los estudiantes. Dichos comportamientos incluyen la atención personalizada y el respeto por el estudiante, el fomento de la participación y el aprendizaje que se promueve en el proceso de la interacción. Subcategorías:
 - *Atención personal* (RE1.at). Comportamiento del docente relacionado con el trato individualizado, adaptado y personalizado, dirigiéndose a los estudiantes por su nombre y/o adaptando el ritmo o la estrategia de aprendizaje a las necesidades de cada uno.
 - *Respeto* (RE1.r). Trato adecuado, considerado, educado a los estudiantes, que los considera como iguales. El respeto se manifiesta como un sentimiento recíproco que se produce entre dos personas, aunque desarrollen diferentes roles.
 - *Participación* (RE1.p). Comportamiento de los docentes que favorecen una relación participativa por parte de los estudiantes. La participación se produce de manera activa cuando los

estudiantes se sienten importantes, como partes activas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Aprendizaje* (RE1.ap). Comportamientos del docente que son percibidos por los estudiantes de manera que favorecen los aprendizajes de estos últimos.

En el caso de la *rama de Ciencias Experimentales* el sistema de categorías empleado es el siguiente:

- *Características del Docente* (CD2). Categoría que reúne las cualidades del docente que lo hacen ser considerado por sus estudiantes como el mejor, En el caso de la Rama de Ciencias Experimentales una de las cualidades más destacables es la dedicación. Subcategoría:
 - *Dedicación* (CD2.d). La subcategoría dedicación tiene que ver con la implicación y compromiso personal que el docente pone en lo que hace.
- *Estrategias docentes* (ED2). Procedimientos y técnicas que emplea el docente para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Dichos procedimientos pueden estar centrados en la materia o en las relaciones con los estudiantes. Subcategorías:
 - *Centradas en la materia* (ED2.m). Estrategias docentes que tienen como foco de interés la propia materia.
 - *Relaciones con estudiantes* (ED2.r). Estrategias o procedimientos docentes centrados en promover las relaciones con los estudiantes.
- *Formación integral* (FI2). Esta categoría representa todos aquellos comportamientos del docente que tratan de promover una formación del estudiante que va más allá del contenido de la materia y que tiene en cuenta las actitudes y los valores que ha de tener un futuro titulado.

En la siguiente clasificación se recogen las categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de las cartas en la *rama de Ciencias de la Salud*:

- *Aplicabilidad de los conocimientos* (AC3). Categoría que reúne el interés que ponen los docentes en que los contenidos que imparten tengan una aplicación real en la práctica profesional de los estudiantes.
- *Características del docente* (CD3). Categoría que reúne las cualidades del docente que lo hacen ser considerado por sus estudiantes como el mejor, En el caso de la Rama de Ciencias de la Salud las cualidades se han organizado en *metodológicas, personales* y de *interacción con el alumnado*. Subcategorías:
 - o *Metodológicas* (CD3.m). Cualidades del docente que tienen que ver con la metodología docente empleada en la planificación, desarrollo o evaluación de la materia.
 - o *Personales* (CD3.p). Características del docente que pueden ser atribuidas a cualidades personales. Pueden ser innatas o aprendidas. El hecho es que la pone de manifiesto en clase y son útiles para favorecer la interacción con los estudiantes y el aprendizaje. (ver DO1.c)
 - o *Interacción con el alumnado* (CD3.i). Se trata de una subcategoría que reúne los comportamientos del docente que favorecen la relación y/o interacción con los estudiantes. La relación puede ser unidireccional o bidireccional.
- *Importancia del alumnado* (IA3). Comportamientos del docente que ponen de manifiesto lo relevante que son para él sus estudiantes. Esta categoría no se ha desdoblado en subcategorías.
- *Equidad* (EQ3). Categoría que se ha identificado para reunir todos aquellos comportamientos por parte del docente adaptando la metodología y sus estrategias a las peculiaridades de cada estudiante. Dichos comportamiento se refieren en ocasiones a aprendizajes relacionados con la materia y en otras ocasiones se refieren a valores y actitudes que se quieren fomentar, tengan o no relación directa, con la materia de estudio. Subcategorías:

- *Educación en valores* (EQ3.v). Comportamientos que dan relevancia a valores educativos que el docente estima necesario trabajar en clase y que complementan los contenidos de la materia.
- *Enseñanza individualizada* (EQ.i). Atención personalizada en la enseñanza de cuestiones relacionadas con la materia de estudio.

En el caso de la *rama de Ciencias Sociales y Jurídicas* el sistema de categorías empleado es el siguiente:

- *Características del docente* (CD4). Categoría que reúne las cualidades del docente que lo hacen ser considerado por sus estudiantes como el mejor, En el caso de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas las cualidades se han organizado en *personales* y *profesionales*. Subcategorías:
 - *Personales* (CD4.p). Cualidades personales del docente. Se excluyen las que puedan estar relacionadas directamente con su labor profesional como docente o vocación.
 - *Profesionales* (CD4.v). Cualidades del docente que están íntimamente relacionadas con su labor como profesional y que muestran rasgos vocacionales.
- *Metodología en el Aula*. (MA4). Situaciones y condiciones que ponen de manifiesto la metodología empleada en el aula para la docencia. Esta categoría no se ha subdividido en ninguna subcategoría.
- *Clima del Aula* (CA4). Comportamientos del docente que favorecen un determinado clima o ambiente de aprendizaje en el aula. Esta categoría tampoco se ha subdividido en ninguna subcategoría.

En la siguiente clasificación se recogen las categorías y subcategorías utilizadas para el análisis de las cartas en la *rama Ingenierías y Arquitectura*:

- Características del docente (CD4). Categoría que reúne las cualidades del docente que lo hacen ser considerado por sus estudiantes como el mejor. Subcategorías:
 - o *Autoridad académica* (CD5.aa). Situaciones y condiciones que ponen de manifiesto la autoridad académica del docente: su valor como docente, conocimientos, aptitudes y actitudes.
 - o *Sinceridad* (CD5.s). Comportamientos del docente que denotan franqueza y transparencia en la comunicación con el estudiante.
 - o *Implicación* (CD5.i). Calidad del docente que denota compromiso, participación activa en las actividades docentes.
- *Relaciones con estudiantes* (RE5). Comportamientos del docente que favorecen, motiva o refuerzan la interacción con los estudiantes. Dichos comportamientos incluyen el apoyo y la atención al estudiante, y el trato cercano y respetuoso al estudiante por parte del docente. Subcategorías:
 - o *Apoyo y atención* (RE5.a). Muestras por parte del docente de comportamientos de ayuda y colaboración con el estudiante y de estar pendiente a sus demandas en clase.
 - o *Trato cercano y respetuoso* (RE5.t). Comportamientos del docente y situaciones que muestran un trato próximo, educado y considerado hacia el estudiante.
- *Trabajo de los estudiantes* (TE5). Categoría que reúne las situaciones que son favorecidas por el docente para el fomento del trabajo en el aula de los estudiantes. Estas situaciones puede venir promovidas por el conocimiento puntual de las necesidades y puntos fuertes del estudiante, como por un seguimiento directo del trabajo del estudiante. Subcategorías:
 - o *Conocimiento del estudiante* (TE5.ce). Situaciones que ponen de manifiesto la información que el docente maneja de las necesidades y virtudes para el aprendizaje de sus estudiantes.

- *Constancia en el trabajo* (TE5.ct). Condiciones promovidas y estrategias establecidas para el control por parte del docente en el seguimiento del trabajo diario del estudiante.

Para el análisis de las entrevistas se ha utilizado un sistema de categorías mixto, con categorías deductivas e inductivas, que ha tratado de comprender las concepciones que tienen determinados profesores y profesoras de las diversas ramas de conocimiento de los mejores docentes de sus propias ramas.

Las categorías deductivas son aquellas que vienen determinadas por el marco teórico. En este caso se ha utilizado el mismo modelo teórico que en la primera fase: el Modelo de Comportamiento Interpersonal del Docente (MITB) enunciado por Wubbles *et al.* (1985). A partir del mismo se han construido parte de las cuestiones a preguntar. Las relativas al *liderazgo* del docente, al *apoyo* y guía que ofrece al estudiante, la *comprensión*, la *libertad* o autonomía que promueve el docente en clase, la *incertidumbre* y las dudas que pueden aparecer en el docente en determinados momentos, la manera en que reprueban o *sancionan* a los estudiantes, y la *rigidez* o no con la que plantean ciertas cuestiones. Como cuestión añadida y de acuerdo con los objetivos de la investigación también se les cuestionaba a los entrevistados sobre la *distancia* que mantenían con los estudiantes en las relaciones interpersonales. Todo ello referido, lógicamente, a los mejores docentes de las titulaciones que imparten.

Las categorías inductivas se han obtenido por dos vías. La primera de ellas a partir de las preguntas de “calentamiento” o iniciales que se han realizado en cada entrevista (características de los mejores docentes). La otra vía ha sido promovida a través de la espontaneidad con la que se han realizado las entrevistas. El formato de entrevista cualitativa, en profundidad, ha facilitado que los docentes entrevistados, yendo más allá de las cuestiones que se le planteaban directamente, hayan contestado con libertad, deteniéndose y ampliando la información que suministraban en los ámbitos que a cada uno de ellos les parecía conveniente. Esto ha producido variados temas que se han ido categorizando *ad hoc*, de manera inductiva.

Como en el caso anterior, en el análisis de las entrevistas, las categorías construidas para estos análisis cualitativos no cumplen los criterios de mutua exclusividad ni de exhaustividad, como suele ser habitual en metodología cualitativa (Tójar, 2006). Es por este motivo que se observarán fragmentos de texto categorizados con uno o varios códigos (o categorías); además tampoco se encontrarán considerados en los diferentes sistemas todas las posibilidades categoriales (exhaustividad), sino aquellas que han sido construidas a partir de los datos cualitativos considerados.

En la siguiente clasificación se recogen las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas de los docentes que imparten en la *rama de Humanidades*:

- *Características del docente* (CD1). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Humanidades. Subcategorías:
 - o Comunicador (CD1.cm)
 - o Formación amplia y diversa (CD1.fd)
 - o Vocación (CD1.v)
 - o Pasión (CD1. p)
 - o Crítico (CD1.cr)

- *Características de los estudiantes* (CE1). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los estudiantes de las titulaciones que imparte, dentro de la rama de Humanidades.

- *Estrategias docentes* (ED1). Procedimientos y técnicas que emplean los mejores docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes dentro de la rama de Humanidades. Dichos procedimientos pueden estar centrados en la materia o en las relaciones con los estudiantes.

- Subcategorías:
 - o Conocimientos previos (ED1.cp)
 - o Aprendizaje activo (ED1.aa)
 - o Normas claras (ED1. nc)
 - o Global-concreto (ED1.gc)
 - o Conexiones (ED1.cx)

- *Liderazgo* (LD1). Opiniones acerca de la manera de ejercer el liderazgo en clase por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Humanidades. Subcategorías:
 - o Organización (LD1.or)
 - o Responsabilidad (LD1.r)

- *Apoyo y guía al estudiante* (AG1). Consideración o no de la relevancia de apoyar y guiar al estudiante como estrategia empleada por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Humanidades. Subcategorías:
 - o Motivación sostenida (AG1.ms)
 - o Ánimo (AG1.an)
 - o Apoyo académico y humano (AG1.ah)
 - o Autonomía (AG1.au)

- *Comprensión* (CO1). Consideración o no de comportamientos que denoten comprensión por parte de los mejores docentes de la titulación. Subcategorías:
 - o Comprensión limitada (CO1.li)
 - o Circunstancias personales (CO1.cp)

- *Libertad y autonomía* (LA1). Forma en que gestionan los mejores docentes la libertad y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes de sus titulaciones, dentro de la rama de Humanidades. Subcategorías:
 - Rol activo del alumno (LA1.ra)
 - Aprendizajes futuros (LA1.af)
 - Control (LA1.cl)

- *Incertidumbre* (IN1). Situaciones y manera en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Humanidades, manifiestan dudas o vacilan, si es que lo hacen, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Subcategorías:
 - Duda positiva(IN1.d)
 - Motivación (IN1.m)
 - Humildad

- *Sanción-reprobación* (SR1). Forma en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Humanidades, reprochan o censuran el comportamiento de sus estudiantes. Subcategorías:
 - Humor (SR1.hu)
 - Elegancia (SR1.el)
 - Individual (SR1.in)

- *Rigidez* (RI1). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Humanidades, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
 - Flexibilidad progresiva (RI1.fp)
 - Límites (RI1.li)

- *Distancia con el Estudiante* (DE1). Opinión del profesor/a entrevistado/a sobre la distancia interpersonal de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Humanidades, con respecto a sus estudiantes.

Subcategorías:

- Distinción de roles (DE1dr)
 - Cercanía (DE1.ce)
 - Tutoría (DE1.tu)
 - Docente como guía (DE1.pg)
-
- *Empatía* (EM1). Actitud de ponerse en el lugar del estudiante que pueden adoptar o no los mejores docentes en sus titulaciones, dentro de la rama de Humanidades.

En la siguiente clasificación se recogen las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas de los docentes que imparten docencia en la *rama de Ciencias Experimentales*:

- *Características del docente* (CD2). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ciencias Experimentales. Subcategorías:

- Dominio de la materia (CD2.d)
- Seguridad (CD2.s)
- Voluntad (CD2.vo)
- Formación (CD2.fo)
- Vocación (CD2. v)
- Pasión (CD2. p)
- Crítico (CD2.cr)
- Implicación (CD2.im)
- Claridad (CD2.cl)

- *Características de los estudiantes* (CE2). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los estudiantes de las titulaciones que imparte, dentro de la rama de Ciencias Experimentales.

- *Estrategias docentes* (ED2). Procedimientos y técnicas que emplean los mejores docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes dentro de la rama de Ciencias Experimentales. Dichos procedimientos pueden estar centrados en la materia o en las relaciones con los estudiantes. Subcategorías:
 - Clase magistral (ED2.cm)
 - Tutoría grupal (ED2.tug)
 - Trabajo en grupo (ED2.tg)
 - Trabajo individual (ED2.ti)
 - Selección de contenidos (ED2.sc)
 - Gestionar silencios (ED2.gs)
 - Fomentar preguntas (ED2.fpr)

- *Liderazgo* (LD2). Opiniones acerca de la manera de ejercer el liderazgo en clase por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ciencias Experimentales. Subcategorías:

- *Apoyo y guía al estudiante* (AG2). Consideración o no de la relevancia de apoyar y guiar al estudiante como estrategia empleada por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ciencias Experimentales. Subcategorías:
 - Cercanía (AG2.ce)
 - Masificación (AG2.ma)
 - Autonomía (AG2.au)
 - Control (AG2.cl)
 - Equilibrio (AG2.eq)
 - Concreción (AG2.cn)
 - Flexibilidad (AG2.fl)

- *Comprensión* (CO2). Consideración o no de comportamientos que denoten comprensión por parte de los mejores docentes de la titulación, en relación a la rama de Ciencias Experimentales. Subcategorías:
 - o Circunstancias personales (CO2.cp)
 - o Empatía (CO2.em)

- *Libertad y autonomía* (LA2). Forma en que gestionan los mejores docentes la libertad y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes de sus titulaciones, dentro de la rama de Ciencias Experimentales. Subcategoría:
 - o Trabajo autónomo (LA2.ta)

- *Incertidumbre* (IN2). Situaciones y manera en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ciencias Experimentales, manifiestan dudas o vacilan, si es que lo hacen, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Subcategoría:
 - o Dominio materia (IN2.dm)

- *Sanción-reprobación* (SR2). Forma en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ciencias Experimentales, reprochan o censuran el comportamiento de sus estudiantes. Subcategorías:
 - o Respeto (SR2.re)
 - o Parar la clase (SR2.pc)

- *Rigidez* (RI2). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias Experimentales, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
 - o Flexibilidad (RI2.fl)
 - o Flexibilidad progresiva (RI2.fp)
 - o Seriedad (RI2.se)

- *Distancia con el Estudiante* (DE2). Opinión del profesor/a entrevistado/a sobre la distancia interpersonal de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ciencias Experimentales, con respecto a sus estudiantes. Subcategorías:
 - o Cercanía (DE2.c)
 - o Poco contacto (DE2.pc)
 - o Distinción de roles (DE2.dr)
 - o Relación distendida (DE2.rd)

- *Empatía* (EM2). Actitud de ponerse en el lugar del estudiante que pueden adoptar o no los mejores docentes en sus titulaciones, dentro de la rama de Ciencias Experimentales.

- *Flexibilidad* (FL2). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias Experimentales, contraria a la rigidez, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategoría:
 - o Atención personalizada (FL2.ap)

En la siguiente clasificación se recogen las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas de los docentes que imparten docencia en la *rama de Ciencias de la Salud*:

- *Características del docente* (CD3). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ciencias de la Salud. Subcategorías:
 - o Vocación (CD3.v)
 - o Adaptación a cambios (CD3.ac)
 - o Actualización (CD3.at)
 - o Tradición docente (CD3.td)
 - o Uso de TICs (CD3.tic)

- Atención personal (CD3.ap)
 - Actitud personal (CD3.acp)
 - Conocimiento (CD3.co)
- *Características del estudiante* (CE3). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los estudiantes de las titulaciones que imparte, dentro de la rama de Ciencias de la Salud.
- *Liderazgo* (LD3). Opiniones acerca de la manera de ejercer el liderazgo en clase por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ciencias de la Salud. Subcategorías:
- Estar al día (LD3.ed)
 - Innovación (LD3.i)
 - Autonomía del estudiante (LD3.ae)
 - Dinamizar la clase (LD3.dc)
 - Trabajar en equipo (LD3)
 - Referente (LD3.rf)
- *Apoyo y guía al estudiante* (AG3). Consideración o no de la relevancia de apoyar y guiar al estudiante como estrategia empleada por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ciencias de la Salud. Subcategorías:
- Acompañamiento (AG3.am)
 - Soporte (AG3.s)
 - Cercanía (AG3.ce)
 - Referente (AG3.rf)

- *Comprensión* (CO3). Consideración o no de comportamientos que denoten comprensión por parte de los mejores docentes de la titulación, en relación a la rama de Ciencias de la Salud. Subcategorías:
 - Distinción de roles (CO3.dr)
 - Circunstancias personales (CO3.cp)
 - Escucha (CO3.es)
 - Disciplina (CO3.d)

- *Libertad y autonomía* (LA3). Forma en que gestionan los mejores docentes la libertad y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes de sus titulaciones, dentro de la rama de Ciencias de la Salud. Subcategorías:
 - Acompañamiento (LA3. am)
 - Libertad con normas (LA3.ln)
 - Control (LA3.cl)

- *Incertidumbre* (IN3). Situaciones y manera en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ciencias de la Salud, manifiestan dudas o vacilan, si es que lo hacen, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Subcategorías:
 - Dudas (IN3.d)
 - Participación del estudiante (IN3.pe)
 - Recurso didáctico (IN3.rd)

- *Sanción-reprobación* (SR3). Forma en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ciencias de la Salud, reprochan o censuran el comportamiento de sus estudiantes. Subcategorías:
 - Llamar la atención (SR3.ll)
 - Ironía (SR3.ir)
 - Individual (SR3.in)
 - Públicamente (SR3.pb)

- *Rigidez* (RI3). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias de la Salud, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
 - Flexibilidad (RI3.fl)
 - Normas (RI3.no)

- *Distancia con el Estudiante* (DE3). Opinión del profesor/a entrevistado/a sobre la distancia interpersonal de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ciencias de la Salud, con respecto a sus estudiantes. Subcategorías:
 - Cercanía (DE3.ce)
 - Armonía (DE3.ar)
 - Incertidumbre (DE3.in)

- *Empatía* (EM3). Actitud de ponerse en el lugar del estudiante que pueden adoptar o no los mejores docentes en sus titulaciones, dentro de la rama de Ciencias de la Salud.

- *Flexibilidad* (FL3). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias de la Salud, contraria a la rigidez, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes.

En la siguiente clasificación se recogen las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas de los docentes que imparten en la *rama de Ciencias Sociales y Jurídicas*:

- *Ambiente de Clase* (AC4). Clima que se crea entre el profesorado y el alumnado en las clases de los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que favorece la interacción y el aprendizaje.

- *Características del docente* (CD4). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Subcategorías:
 - Comunicador (CD4.cm)
 - Capaz de implicar (CD4.ci)
 - Empatía (CD4.em)
 - Ejemplo (CD4.ej)
 - Formación (CD4.fo)
 - Conocimiento práctico (CD4.cp)
 - Actualización (CD4.at)
 - Vocación (CD4.v)
 - Crítico (CD4.cr)
 - Pasión (CD4.p)

- *Características del estudiante* (CE4). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los estudiantes de las titulaciones que imparte, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

- *Estrategias docentes* (ED4). Procedimientos y técnicas que emplean los mejores docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Dichos procedimientos pueden estar centrados en la materia o en las relaciones con los estudiantes. Subcategorías:
 - Adaptación (ED4.ad)
 - Incertidumbre (ED4.in)
 - Participación (ED4.pa)
 - Motivación (ED4.mo)
 - Conocimientos previos (ED4.cp)
 - Organización (ED4.or)

- Contextualizar (ED4.ct)
- Conexiones (ED4.cx)
- Autonomía (ED4.au)

- *Liderazgo* (LD4). Opiniones acerca de la manera de ejercer el liderazgo en clase por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Subcategorías:
 - Democrático (LD4.d)
 - Rol del docente (LD4)
 - Compromiso (LD4.cp)
 - Organización-autonomía (LD4.oa)
 - Responsabilidad (LD4.r)

- *Apoyo y guía al estudiante* (AG4). Consideración o no de la relevancia de apoyar y guiar al estudiante como estrategia empleada por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Subcategorías:
 - Liderazgo (AG4.ld)
 - Orientación (AG4.or)
 - Estimular (AG4.es)
 - Cercanía (AG4.ce)
 - Autonomía (AG4.au)

- *Comprensión* (CO4). Consideración o no de comportamientos que denoten comprensión por parte de los mejores docentes de la titulación, en relación a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Subcategorías:
 - Empatía (CO4.em)
 - Paciencia (CO4.pa)
 - Cercanía (CO4.ce)
 - Sentido común (CO4.sc)
 - Atención personal (CO4.ap)
 - Límites (CO4.li)

- *Libertad y autonomía* (LA4). Forma en que gestionan los mejores docentes la libertad y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes de sus titulaciones, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.
Subcategorías:
 - o Control (LA4)
 - o Competencias (LA4)
 - o Equilibrio (LA4)

- *Incertidumbre* (IN4). Situaciones y manera en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, manifiestan dudas o vacilan, si es que lo hacen, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Subcategorías:
 - o Empatía (IN4.em)
 - o Accesibilidad (IN4.ac)
 - o Recurso didáctico (IN4.rd)
 - o Participación del estudiante (IN4.pe)

- *Sanción-reprobación* (SR4). Forma en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, reprochan o censuran el comportamiento de sus estudiantes.
Subcategorías:
 - o Individual (SR4.in)
 - o Elegancia (SR4.el)
 - o Públicamente (SR4.pb)

- *Rigidez* (RI4). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
 - o Flexibilidad (RI4.fl)
 - o Flexibilidad progresiva (RI4.pf)
 - o Flexibilidad aprendida (RI4.fa)
 - o Normas (RI4.no)
 - o Mundo real (RI4.mr)

- *Distancia con el Estudiante* (DE4). Opinión del profesor/a entrevistado/a sobre la distancia interpersonal de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, con respecto a sus estudiantes. Subcategorías:
 - o Cercanía (DE4.ce)
 - o Distinción de roles (DE4.dr)
 - o Confianza (DE4.cf)

- *Empatía* (EM4). Actitud de ponerse en el lugar del estudiante que pueden adoptar o no los mejores docentes en sus titulaciones, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Subcategoría:
 - o Accesibilidad (EM4.ac)

- *Flexibilidad* (FL4). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, contraria a la rigidez, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
 - o Clima adecuado (FL4.ca)
 - o Experiencia docente (FL4.ed)
 - o Cercanía (FL4.c)

Las categorías utilizadas para el análisis de las entrevistas de los docentes que imparten en la *rama de Ingenierías y Arquitectura* se recogen en la siguiente clasificación:

- *Características del docente* (CD5). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
 - o Empatía (CD5.em)
 - o Organización (CD5.or)
 - o Buen formador (CD5.bf)

- Implicación (CD5.im)
 - Experto (CD5.ex)
 - Claridad (CD5.cl)
 - Vocación (CD5.v)
- *Características del estudiante* (CE5). Categoría que expresa las opiniones del profesor/a entrevistado/a sobre las cualidades principales de los estudiantes de las titulaciones que imparte, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
- Participación pobre (CE5.pp)
 - Individualismo (CE5.in)
- *Ambiente de Trabajo-Centro* (AT5). Clima en el centro de trabajo que enmarca la labor docente y las relaciones con los estudiantes en las titulaciones que se imparten, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura.
- *Estrategias docentes* (ED5). Procedimientos y técnicas que emplean los mejores docentes para favorecer el aprendizaje de los estudiantes dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Dichos procedimientos pueden estar centrados en la materia o en las relaciones con los estudiantes.
- *Planificación-Organización* (PO5). Ordenación y programación del trabajo en las asignaturas y titulaciones de los mejores docentes, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura.
- *Liderazgo* (LD5). Opiniones acerca de la manera de ejercer el liderazgo en clase por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
- Organización (LD5.or)
 - Adaptación a cambios (LD5.ac)

- *Apoyo y guía al estudiante* (AG5). Consideración o no de la relevancia de apoyar y guiar al estudiante como estrategia empleada por los mejores docentes de la titulación, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
 - Formación integral (AG5.fi)
 - Formación competitividad (AG5.fc)
 - Normas (AG5.no)
 - Equilibrio (AG5.eq)
 - Concreción (AG5.cn)
 - Flexibilidad (AG5.fl)

- *Comprensión* (CO5). Consideración o no de comportamientos que denoten comprensión por parte de los mejores docentes de la titulación, en relación a la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
 - Normas (CO5.no)
 - Rigidez (CO5.ri)
 - Empatía (CO5.em)
 - Ejemplo (CO5.ej)

- *Libertad y autonomía* (LA5). Forma en que gestionan los mejores docentes la libertad y la autonomía del aprendizaje de los estudiantes de sus titulaciones, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
 - Control velado (LA5.cv)
 - Mismas condiciones (LA5.mc)
 - Equilibrio (LA5.eq)

- *Incertidumbre* (IN5). Situaciones y manera en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura, manifiestan dudas o vacilan, si es que lo hacen, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Subcategorías:
 - o Duda progresiva (IN5.dp)
 - o Humildad (IN5.hu)
 - o Actualización (IN5.ac)

- *Sanción-reprobación* (SR5). Forma en que los mejores docentes de la titulación correspondiente, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura, reprochan o censuran el comportamiento de sus estudiantes. Subcategorías:
 - o Parar la clase (SR5.pc)
 - o Ironía (SR5.ir)
 - o Participación (SR5.p)
 - o Salir de clase (SR5.sc)

- *Rigidez* (RI5). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
 - o Normas (RI5.no)
 - o Seriedad (RI5.se)
 - o Adaptación al estudiante (RI5.ae)
 - o Cercanía (RI5.ce)
 - o Mejorar el clima (RI5.mc)

- *Distancia con el Estudiante* (DE5). Opinión del profesor/a entrevistado/a sobre la distancia interpersonal de los mejores docentes de su titulación, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura, con respecto a sus estudiantes. Subcategorías:
 - o Cercanía (DE5.ce)
 - o Grandes grupos distancia (DE5.grd)
 - o Seriedad (DE5.se)

- Tutoría (DE5.tu)
 - Apoyo y guía (DE5.ag)
 - Flexibilidad (DE5.fl)
 - Relación distendida (DE5.rd)
 - Motivación (DE5.mo)
 - Distinción de roles (DE5.dr)
 - Límites (DE5.li)
- *Empatía* (EM5). Actitud de ponerse en el lugar del estudiante que pueden adoptar o no los mejores docentes en sus titulaciones, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura. Subcategorías:
- *Flexibilidad* (FL5). Actitud manifestada o no por los mejores docentes, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura, contraria a la rigidez, en relación a la manera en que interactúan con los estudiantes. Subcategorías:
- Accesibilidad (FL5.ac)
 - Adaptación al estudiante (FL5.ae)
 - Estrategia docente (FL5.ed)
- *Valores* (VA5). Principios que están en la base de los modelos de práctica de los mejores docente en las asignaturas que imparten, dentro de la rama de Ingenierías y Arquitectura.

III. Metodología



SPICUM
servicio de publicaciones

3.1. Fundamentos metodológicos

Hace ya algunos años Merton y Kendall (1946, cit. en Cohen y Manion, 1990, p. 73), indicaron que “Los científicos sociales han llegado a abandonar la elección espuria entre datos cualitativos y cuantitativos: en su lugar están preocupados con la combinación de ambos que hace uso de los rasgos más valiosos de cada uno. El problema se convierte en determinar ‘en qué puntos’ deberá adoptarse una aproximación y en cuáles la otra”. Como se indica en la anterior reflexión, la metodología de esta investigación se mueve entre datos cuantitativos y cualitativos buscando en cada momento el método que mejor dé respuesta a los objetivos previstos.

Inicialmente el procedimiento utilizado en este trabajo de investigación podría clasificarse como “de investigación mediante encuestas”, dentro de la clasificación que hicieron en su momento Husen y Postlewaite (1991). Efectivamente en la primera fase de la investigación, el método usado como vehículo de la misma son las “encuestas” (Walker, 1989; Cohen y Manion, 1990; Cohen, Manion y Morrison, 2000). La investigación en esta primera fase traduce, adapta, valida y aplica un cuestionario ampliamente avalado tanto empírica (ver apartado 2.2.1) como teóricamente (ver apartado 2.2): el QTI (Wubbels y Levy, 1991; Wubbels, Créton y Hooymayers, 1985).

Por este motivo, en esta primera fase la investigación es *aplicada*, pero también *metodológica* pues trata de validar un instrumento con las mismas herramientas metodológicas que se han venido realizando en los últimos años en varias investigaciones internacionales (Khine y Fisher, 2003; Mellor y Moore, 2003; Sztejnberg, Den Brok y Hurek, 2004; Den Brok, Fisher y Koul, 2005; Den Brok, Levy, Brekelmans y Wubbles, 2005; Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2007; Wei, Den Brok y Zhou, 2009).

En una segunda fase, la perspectiva cuantitativa se deja a un lado en aras de profundizar en el conocimiento de la interacción docente (entre docentes y estudiantes), por ello se solicita a una muestra de estudiantes, que cumple una serie de criterios preestablecidos, que escriban una carta a los mejores docentes que han tenido durante sus estudios, destacando todos aquellos aspectos que

valoran en ellos. En esta segunda fase la investigación se vuelve “fenomenográfica” (Marton, 1981 y 1986). La fenomenografía parte de la idea de que sobre un mismo fenómeno (idea, concepto, tema,...) existe un universo finito de concepciones. Este método trata de obtener una panorámica ilustrada de las distintas formas de entender los diversos fenómenos educativos y sociales (Tójar, 2006, p. 131). El foco de interés se centra en las diversas concepciones que tienen diversos individuos sobre una misma experiencia (Marton, 1994). De esta manera se les solicita a un número amplio de estudiantes egresados (de las diferentes ramas de conocimiento) que escriban una carta (cada uno) a su mejor docente. La idea es que se “proyecten” en esos escritos las diversas concepciones sobre las relaciones y cualidades (teorías implícitas) que tienen los estudiantes, de manera que se ilustren toda una gama de “formas de entender” la relación docente-estudiante.

En la tercera fase de la investigación, el procedimiento metodológico continúa por la senda cualitativa a través de uso de las entrevistas (Tójar, 2006, pp. 248-257). En esta ocasión, las entrevistas cualitativas se realizan al otro gran protagonista de la interacción: el docente. Se seleccionan a través de muestreo teórico (cualitativo) un número determinado de docentes de las diversas ramas de conocimientos a los que se entrevista en profundidad para que den cuenta, construyan a través de su discurso, de la manera en que los mejores docentes de su especialidad establecen las relaciones interpersonales con sus estudiantes. De esta forma se completa (triangula) la información obteniendo una visión diversa y complementaria de las relaciones interpersonales docente-estudiantes en las diversas ramas de conocimiento en la educación superior. Esta tercera fase, como la anterior, también es cualitativa, desde el punto de vista metodológico. Como en la fase anterior (cartas de los estudiantes) no se pretende una representatividad estadística de la población a investigar sino una amplia variedad de visiones conceptuales que nos ayuden a entender en profundidad el fenómeno complejo de la interacción interpersonal docente como un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El procedimiento puede reflejarse en la siguiente figura:

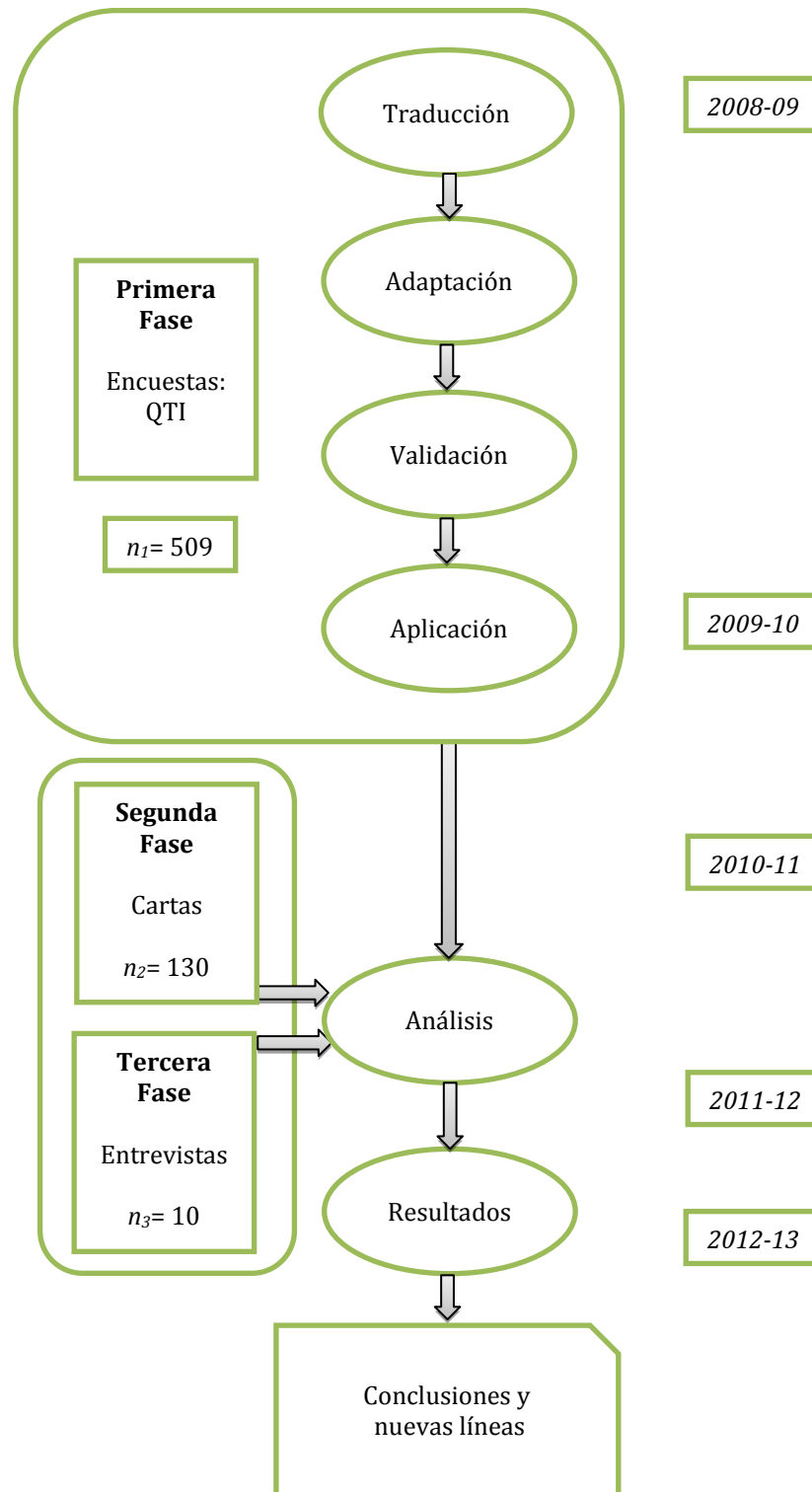


Figura 3.1. Proceso y fases de la investigación.

La primera fase de la investigación es *cuantitativa* (naturaleza de los datos) y, desde el criterio del proceso formal seguido, de tipo *deductiva* puesto que se sigue un modelo teórico Wubbels *et al.* (1985), que se concreta en un instrumento (Wubbels y Levy, 1991; Wubbels, Créton y Hooymayers, 1985). De manera complementaria, la segunda y tercera fases son *cualitativas* (naturaleza de los datos) y, desde el punto de vista del proceso formal, son *inductivas* puesto que las concepciones y teorías implícitas sobre la relación interpersonal docente son inducidas a partir del análisis cualitativo de las cartas de los estudiantes (segunda fase) y de las entrevistas a docentes (tercera fase).

Desde el criterio de grado de abstracción y de la finalidad, la investigación es *aplicada* (en las tres fases) y *metodológica* (primera fase). Si se tiene en cuenta la concepción del fenómeno educativo, en la primera fase la investigación se puede clasificar como *nomotética*, mientras que las dos fases siguientes como *idiográfica*. A la hora de centrarse en la orientación que asume la investigación se puede clasificar como orientada a la aplicación. En ningún caso hay manipulación de variables (control), excepto por la selección de variables que se incluyen en el diseño en la primera fase. Por este motivo se puede clasificar según este criterio en *investigación correlacional* (primera fase). Según las fuentes se trata de una investigación metodológica (primera fase) y empírica (todas las fases). Según el marco es una investigación de campo. Si se atiende a la temporalización, o alcance temporal, se puede decir que se emplea (en todas las fases) el método transversal. En el cuadro siguiente se resumen las características metodológicas de la investigación siguiendo los criterios establecidos y adaptados por Bisquerra (1989), Arnal, Del Ricón y Latorre (1992), y Tójar (2001).

Criterio	Tipo/modalidad de Investigación
Proceso formal	Método deductivo (<i>1ª fase</i>) Método inductivo (<i>2ª y 3ª fases</i>)
Grado de abstracción / Finalidad	Investigación aplicada
Naturaleza de los datos	Investigación deductiva (<i>1ª fase</i>) Investigación inductiva (<i>2ª y 3ª fases</i>)
Concepción del fenómeno educativo	Investigación nomotética (<i>1ª fase</i>) Investigación idiográfica (<i>2ª y 3ª fases</i>)
Orientación que asume la investigación	Orientada a la aplicación
Manipulación de variables (control)	Investigación correlacional (<i>1ª fase</i>)
Fuentes	Investigación metodológica (<i>1ª fase</i>) Investigación empírica (<i>1ª, 2ª y 3ª fases</i>)
Lugar / marco	Investigación de campo
Temporalización / alcance temporal	Método transversal

Tabla 3.1. Tipo /modalidad de investigación.



SPICUM
servicio de publicaciones

3.2. Población y muestra

El universo de la investigación se extiende sobre la comunidad académica de la Universidad de Málaga, principalmente el alumnado aunque por supuesto también el profesorado, pues es en la interacción recíproca entre los primeros y los segundos donde se centra el núcleo principal de esta tesis doctoral. Para obtener una información relevante sobre los objetivos de la investigación se ha dirigido a los estudiantes egresados de la Universidad. Los egresados tienen una perspectiva diferente de la docencia. Ya han finalizado sus estudios de grado (o licenciatura) y pueden hacer una valoración global del proceso y de los resultados de la interacción con sus docentes de una manera más ponderada.

La Universidad de Málaga es una institución docente que acaba de cumplir, en 2012, 40 años de antigüedad. Se trata de una universidad generalista, que ofrece títulos (grados, másteres y doctorados) en todas las ramas de conocimiento. En el curso 2009 el número de estudiantes de la Universidad de Málaga era de 33.415. Este número había ido reduciéndose en los últimos años como muestra la siguiente tabla:

Año	Total	Hombres (%)	Mujeres (%)
2004	34711	16164 (46,57)	18547 (53,43)
2005	33711	15525 (46,05)	18186 (53,95)
2006	33085	15065 (45,53)	18020 (54,47)
2007	32640	14657 (44,91)	17983 (55,09)
2008	32409	14453 (44,60)	17956 (55,40)
2009	33415	14924 (44,66)	18491 (55,34)

Tabla 3.2. Evolución del número de estudiantes matriculados en la Universidad de Málaga hasta 2009 (fuente: <http://www.infouma.uma.es>⁹).

En el curso 2011-2012 (último del que se tienen estadísticas contrastadas) el número de estudiantes de la Universidad de Málaga había subido hasta los 36890. De ellos 33.625 correspondían a enseñanzas de primer y segundo ciclo (grados y/o licenciaturas)¹⁰. La perspectiva generalista de la Universidad de

⁹http://www.infouma.uma.es/joomla/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=687&Itemid=43

¹⁰ <http://www.uma.es/secretariageneral/memoria1011/contenidos/4.pdf>

Málaga puede verse ilustrada en la siguiente tabla en la que aparecen todos los títulos de grado que se imparten en la actualidad:

Rama de conocimiento	Centro	Grados
ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	FACULTAD DE CIENCIAS	Grado en Ciencias Ambientales Grado en Biología Grado en Matemáticas Grado en Química Grado en Ingeniería Química Grado en Bioquímica
ÁREA DE CIENCIAS DE LA SALUD	FACULTAD DE PSICOLOGÍA	Grado en Psicología Grado en Logopedia Grado en Enfermería
	E.U. DE CIENCIAS DE LA SALUD	Grado en Fisioterapia Grado en Podología Grado en Terapia Ocupacional
	FACULTAD DE MEDICINA E.U. DE ENFERMERÍA "DIPUTACIÓN PROVINCIAL"	Grado en Medicina Grado en Enfermería
	E.U. DE ENFERMERÍA "VIRGEN DE LA PAZ" (RONDA)	Grado en Enfermería
ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	FACULTAD DE COMERCIO Y GESTIÓN	Grado en Gestión y Administración Pública Grado en Marketing e Investigación de Mercados
	E.U. DE TURISMO	Grado en Turismo Grado en Educación Infantil
	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Grado en Educación Primaria Grado en Educación Social Grado en Pedagogía Grado en Comunicación
	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	Audiovisual Grado en Periodismo Grado en Publicidad y Relaciones Públicas
	FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL TRABAJO	Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos Grado en Trabajo Social Grado en Administración y
	FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES	Dirección de Empresas Grado en Economía Grado en Finanzas y Contabilidad
	FACULTAD DE DERECHO	Grado en Derecho Grado en Criminología
	E.U. DE MAGISTERIO "MARÍA	Grado en Educación Infantil

	INMACULADA" (ANTEQUERA)	Grado en Educación Primaria
	FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES Y FACULTAD DE DERECHO	Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas
ÁREA DE ARTE Y HUMANIDADES	FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	Grado en Historia Grado en Geografía y Gestión del Territorio Grado en Filología Clásica Grado en Filología Hispánica Grado en Estudios Ingleses Grado en Filosofía Grado en Historia del Arte Grado en Traducción e Interpretación
	FACULTAD DE BELLAS ARTES	Grado en Bellas Artes
	FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y DEL TRABAJO	Grado en Estudios de Asia Oriental
	E.T.S. DE ARQUITECTURA	Grado en Arquitectura Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación Grado en Ingeniería de Sonido e Imagen
ÁREA DE INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA	E.T.S.I. DE TELECOMUNICACIÓN	Grado en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación Grado en Ingeniería de Sistemas Electrónicos Grado en Ingeniería Telemática Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales
	E.T.S.I. INDUSTRIALES	Grado en Ingeniería Electrónica, Robótica y Mecatrónica Grado en Ingeniería de Organización Industrial Grado en Ingeniería de la Energía Grado en Ingeniería Informática
	E.T.S.I. INFORMÁTICA	Grado en Ingeniería del Software Grado en Ingeniería de Computadores Grado en Ingeniería de la Salud
	E.U. POLITÉCNICA	Grado en Ingeniería Mecánica Grado en Ingeniería Eléctrica Grado en Ingeniería Electrónica Industrial

Tabla 3.3. Grados por rama de conocimiento y por centro de la Universidad de Málaga (fuente: <http://www.infouma.uma.es/estudios/>).

Por tanto, en lo que se refiere al alumnado, a partir de estas premisas se ha definido la población de estudio. En el curso 2009-2010 el número de egresados de la Universidad de Málaga fue de 4100 (2594 mujeres y 1506 hombres)¹¹.

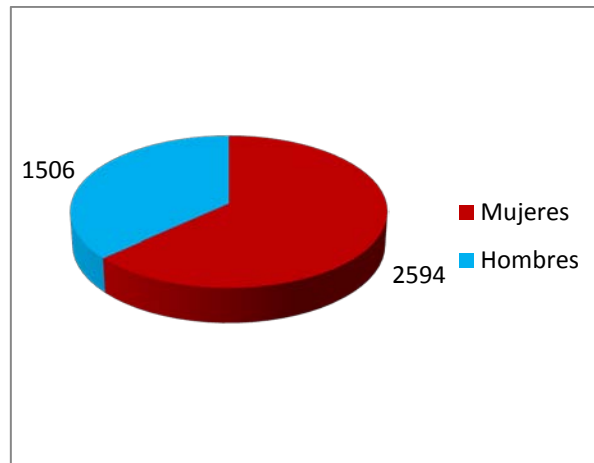


Figura 3.2. Distribución de la población de egresados por género (fuente: INE, 2012).

En la tabla siguiente se muestran la distribución de frecuencias de los egresados de ese curso por rama de conocimiento:

Rama de conocimiento	Egresados/as	%
Ciencias Experimentales	146	3,56
Ciencias de la Salud	560	13,66
Ciencias Sociales y Jurídicas	2653	64,71
Humanidades	43	1,05
Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	698	17,02
Total	4100	100,00

Tabla 3.4. Distribución de egresados por rama de conocimiento (población).

¹¹ Fuente Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012): www.ine.es

Ante la imposibilidad de realizar un muestreo aleatorio efectivo que garantizara las propiedades probabilísticas de la muestra, se optó por realizar un muestreo incidental (no probabilístico) para acceder a los egresados de la Universidad de Málaga. Así, se recurrió a la estrategia de buscarlos donde estuvieran accesibles. Por ello se eligieron unos estudios en los que el alumnado egresado se encontrara matriculado, y se facilitara, de esta manera, el acceso a los requerimientos de la investigación. Se consideró por tanto la opción de solicitar la participación voluntaria al alumnado del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga. Este alumnado cumplía el criterio de egresado y fácilmente se podría determinar asimismo la realización de sus estudios anteriores en la Universidad de Málaga y el año de finalización de la carrera.

Para una primera muestra de egresados destinada a la realización de cuestionarios (QTI), con la colaboración del profesorado de dicho Máster, se contó con la participación voluntaria de $n_I=509$ egresados de la Universidad de Málaga del curso 2009-2010 (338 mujeres y 170 hombres; 1 participante no manifestó su género). Un 12,41% de la población de estudiantes egresados de esta misma Universidad de ese mismo curso académico.

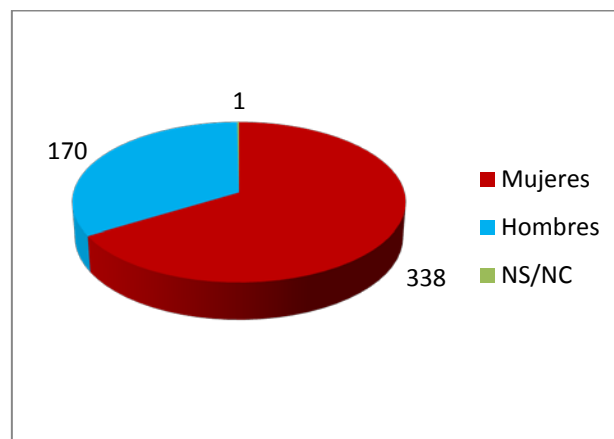


Figura 3.3. Distribución de la muestra de egresados $n_I=509$ por género.

La distribución de la muestra n_1 por rama de conocimiento se puede observar en la siguiente tabla 3.5:

Rama de conocimiento	Egresados/as	%	% válidos
Ciencias Experimentales	62	12,18	13,63
Ciencias de la Salud	33	6,48	7,25
Ciencias Sociales y Jurídicas	120	23,57	26,37
Humanidades	207	40,67	45,49
Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	33	6,48	7,25
NS/NC	54	10,61	
Total	509	100,00	100,00

Tabla 3.5. Distribución de la muestra n_1 de egresados por rama de conocimiento.

La segunda muestra considerada fue realizada a partir de cartas escritas por estudiantes egresados. En esta ocasión participaron $n_2=130$ egresados (87 mujeres y 43 hombres).

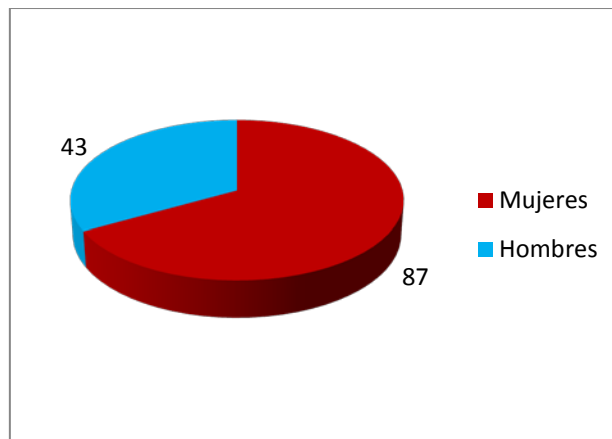


Figura 3.4. Distribución de la muestra de egresados $n_2=130$ por género.

La distribución de la muestra n_2 por rama de conocimiento se puede observar en la siguiente tabla 3.4:

Rama de conocimiento	Egresados/as	%
Ciencias Experimentales	8	6,15
Ciencias de la Salud	12	9,23
Ciencias Sociales y Jurídicas	28	21,54
Humanidades	78	60,00
Técnicas (Ingeniería y Arquitectura)	4	3,08
Total	130	100,00

Tabla 3.6. Distribución de la muestra n_2 de egresados por rama de conocimiento.

En la figura 3.5 se representan los perfiles de las distribuciones de proporciones de la población y de las muestras n_1 y n_2 por ramas de conocimiento. Como se observa en dicha figura las muestras están algo sesgadas hacia la rama de conocimiento de las Humanidades, probablemente por el interés de este tipo de estudiantes en la perspectiva de la docencia en Educación Secundaria.

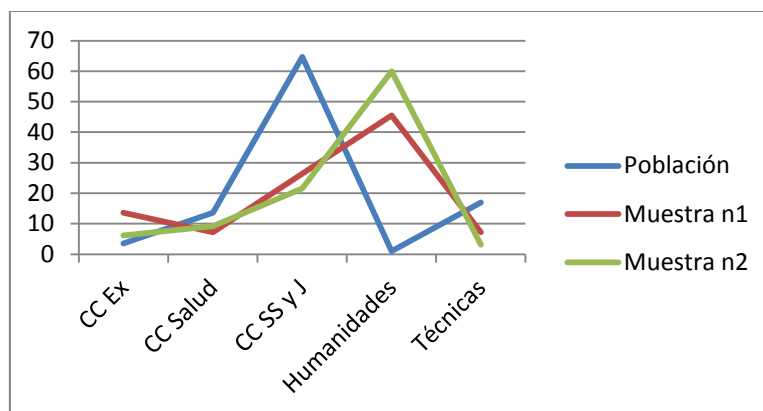


Figura 3.5. Comparación de perfiles de las distribuciones de la población de las muestras n_1 y n_2 .

El profesorado de la Universidad de Málaga en el curso 2010-2011 era de 2344 docentes¹². Como se observa en la tabla 3.7, la evolución del número de docentes de dicha Universidad ha venido incrementándose en los últimos cursos con una leve frenada en los últimos años.

Curso Académico	Total
2004-2005	1981
2005-2006	2079
2006-2007	2094
2007-2008	2208
2008-2009	2272
2009-2010	2328
2010-2011	2344

Tabla 3.7. Evolución del número de docentes en la Universidad de Málaga desde el curso 2004-05 (fuente: www.ine.es).

¹² Último curso que hay disponible datos públicos.

Para la realización de las entrevistas, teniendo en cuenta el diseño cualitativo de investigación previsto para esta fase de la investigación, se realizó un muestreo teórico, seleccionando a los docentes para que ilustraran las diversas perspectivas teóricas, en este caso, las diferentes ramas de conocimiento. Además de este criterio principal se utilizó un segundo criterio relacionado con el grado de compromiso con la dedicación docente. Por ello se eligió a docentes con alta experiencia docente en la Universidad de Málaga, de los que se tenía conocimiento que estaban muy relacionados con la formación permanente del profesorado universitario y con proyectos de innovación docentes. En total se seleccionaron 10 docentes que cumplieran todos estos requisitos.

El Docente 1 (P01) es profesor de Biología y de Ciencias Ambientales con una experiencia universitaria de 17 años, en la que además de las clases en su Facultad y de la investigación, posee una larga trayectoria en innovación educativa y en formación de profesorado universitario. P02 es física y doctoranda de Ciencias de la Educación (Investigación e Innovación Educativa), además de profesora de Telecomunicaciones desde el año 1995. P14 es profesora de francés en Filosofía y Letras durante 30 años. P17 es profesor en Ciencias de la Educación desde 1989 (23 años); además de su docencia y su investigación, este docente ha dedicado muchos años a la investigación educativa, participando, coordinando y promoviendo proyectos de innovación educativa. P21 es profesor desde hace 21 años en Filosofía y Letras, concretamente de Geografía, aunque también había dado clases en Educación y en Ciencias; también ha participado y liderado varios proyectos de innovación transdisciplinares en la Universidad. P22 es profesor de Fisioterapia desde 1997 (15 años). P23 es profesor de Ingeniería Industrial desde unos 35 años, además de pedagogo. P24 es profesor de Enfermería desde hace 12 años, pedagogo y doctor en Ciencias de la Educación. P25 es doctor en Matemáticas y ha impartido clases en estudios de Ingeniería durante más de 20 años; también se encuentra muy ligado a la formación de docentes a través de programas universitarios de innovación y formación docente. P26 es profesora en Económicas y de Derecho desde 1994; también ha participado y promovido la innovación educativa de otro profesorado universitario (ver tabla 3.8).

Como puede deducirse de esta descripción breve y general los docentes eran de diversas especialidades y ramas de conocimiento. Varios de ellos tenían estudios de pedagogía y/o habían impartido docencia en educación. Todos tenían una amplia experiencia docente (entre 12 y 30 años) y todos habían participado en programas de formación docente del profesorado universitario y/o en proyectos de innovación educativa (ver en los análisis de las entrevistas y en las transcripciones de las mismas en los anexos VI y VII).

Código entrevistado	Años de docencia	Centro de trabajo	Titulaciones que imparte	Rama de Conocimiento
P01	17	Facultad de Ciencias Facultad de Ciencias de la Educación	Grado en Biología Grado en Ciencias Ambientales Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas	Ciencias Experimentales
P02	15	ETSI de Telecomunicación	Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación	Ingenierías y Arquitectura
P14	30	Facultad de Filosofía y Letras Facultad de Turismo Facultad de CC. de la Comunicación	Grado en Estudios Ingleses Grado en Turismo Grado en Publicidad y Relaciones Públicas	Humanidades Ciencias Sociales y jurídicas
P17	23	Facultad de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Psicopedagogía Grado en Educación Social	Ciencias Sociales y jurídicas
P21	21	Facultad de Filosofía y Letras Facultad de Turismo Facultad de CC. de la Comunicación Facultad de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias	Licenciatura en Geografía e Historia Grado en Geografía y Gestión del Territorio	Humanidades Ciencias Sociales y jurídicas Ciencias Experimentales
P22	15	Facultad de CC. de la Salud	Grado en Fisioterapia	Ciencias de la Salud
P23	35	ETSI Industrial Facultad de Ciencias.	Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales Grado en Ingeniería Química	Ingenierías y Arquitectura Ciencias Experimentales
P24	12	Facultad de CC. de la Salud	Grado de Enfermería	Ciencias de la Salud
P25	20	ETSI de Telecomunicación Escuela Politécnica Superior	Grado en Ingeniería de Tecnologías de Telecomunicación Grado en Ingeniería	Ingenierías y Arquitectura

			Mecánica, Grado en I. Eléctrica, Grado en I. Electrónica Industrial y Grado en I. en Diseño Industrial y Desarrollo del Producto	
P26	17	<i>Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales</i> Facultad de Derecho	Licenciado en Ciencias Actuariales y Financieras Máster en Finanzas, Banca y seguros	Ciencias Sociales y jurídicas

Tabla 3.8. Datos de los docentes entrevistados.

3.3. Diseño de técnicas de recogida de información

3.3.1. Cuestionarios a estudiantes: QTI

Como cuestionario inicial se partió del QTI (*Questionnaire for Teacher Interaction*) de Wubbels *et al.* (1985) que es plenamente coherente con el Modelo de Comportamiento Interpersonal del Docente descrito en el apartado 2.2. Como se mostró en ese mismo apartado, este modelo viene utilizándose con bastante éxito para cartografiar las percepciones de los estudiantes (y docentes) sobre el comportamiento interpersonal del profesorado.

El QTI original poseía 77 ítems en una escala Likert de 5 puntos. Versiones posteriores han ido reduciendo el número de ítems hasta un total de 48 (Wubbels, 1993; Fisher, Henderson y Fraser, 1995). Esta última es la versión utilizada en esta investigación. El procedimiento de validación del cuestionario siguió un esquema similar al utilizado por Telli, Den Brok y Cakiroglu (2007) en Turquía (con la única excepción de la última fase con entrevistas al alumnado). Así, el proceso de validación incluyó varias etapas entre las que se distinguen: a) una primera traducción literal; b) una segunda traducción con la ayuda de profesorado universitario experto en metodología de investigación; c) una aplicación piloto para ayudar a la redefinición de los ítems; y e) la administración definitiva de la adaptación del QTI. El Cuestionario Adaptado que se administró se puede observar completo en el Anexo I. En la siguiente tabla se incluyen los ítems del cuestionario organizados por escalas.

Liderazgo DC:	Incertidumbre (SO):
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	3. Parecía inseguro/a
5. Explicaba las cosas de manera clara	7. Era indeciso
9. Mantenía nuestra atención	11. Actuaba como si no supiera qué hacer
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	15. Perdía las riendas de la clase
17. Era un/a buen/a líder	19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase
21. Actuaba con seguridad	23. Era fácil ponerlo en ridículo
Apoyo CD:	Insatisfacción (OS):
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	27. Pensaba que hacíamos trampas
29. Se mostraba amigable	31. Pensaba que no sabíamos nada
33. Era una persona que nos apoyaba	35. Nos infravaloraba
37. Tenía sentido del humor	39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien
41. Aceptaba las bromas	43. Parecía insatisfecho
45. Sus clases eran agradables	47. Era desconfiado
Comprensión (CS):	Sanción (OD):
2. Confiaba en nosotros/as	4. Se enfadaba sin motivos
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decirselo	8. Se enfadaba con facilidad
10. Se mostraba dispuesto/a repetir explicaciones	12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	16. Era impaciente
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a
22. Tenía paciencia	24. Hacía comentarios sarcásticos
Libertad (SC):	Inflexibilidad (DO):
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	28. Era inflexible
30. Podíamos influirle	32. Teníamos que estar en silencio en sus clases
34. Nos permitía bromear en clase	36. Sus evaluaciones eran exigentes
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	40. Exigía un nivel muy alto
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	44. Era muy estricto corrigiendo tareas
46. Era poco severo	48. Le temíamos

Tabla 3.9. Ítems del QTI administrado en la investigación y organizado por escalas.

Para la fase b) se contó, como se ha indicado, con varios docentes de universidad especializados en metodología de investigación (5) que revisaron la traducción y sugirieron algunas modificaciones en varios ítems para hacerlos más comprensibles y adaptados a nuestro contexto y también en cuanto a la estructura para que la administración fuera menos compleja (sugerencias formales).

En la fase c) se realizó un estudio de fiabilidad del cuestionario a través del α de Cronbach y un análisis factorial tal y como recomendaban investigaciones anteriores realizadas con el mismo instrumento en sus diferentes adaptaciones

internacionales (Sztejnberg, Den Brok y Hurek, 2004; Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2007; Wei, Den Brok y Zhou, 2009).

Existen numerosos estudios sobre la fiabilidad y la validez del QTI. Por ejemplo, en los Países bajos (Brekelmans *et al.*, 1990; Den Brok, 2001; Wubbles *et al.* 1985); en los Estados Unidos (Wubbles y Levy, 1991) y en Australia (Fisher, Fraser y Wubbles, 1992). En todos ellos se obtuvo una fiabilidad aceptable.

La homogeneidad de cada uno de los ocho grupos de ítems fue considerable y la consistencia interna (medida con el coeficiente α de Cronbach) generalmente sobre 0,80. En un estudio que aplicó la teoría de la generalizabilidad, Wubbles y Levy (1993) concluyeron que el QTI debería ser administrado al menos a 10 estudiantes por clase para que los datos fueran fiables. El QTI no necesitaba ser administrado, demostraron estos mismos autores, más que una vez por año, ya que el estilo interpersonal suele permanecer bastante estable (como ocurre con estos sistemas de mejora de la comunicación). Los análisis factoriales realizados habitualmente (Den Brok, 2001) muestran una estructura de dos factores que representa adecuadamente realmente los ocho conjuntos de ítems (por ejemplo, Den Brok, 2001). Brekelmans *et al.* (1990) mostraron cómo ambos factores explican el 80% de la varianza de las escalas del QTI de los Países Bajos. Similares resultados se obtuvieron en la versión en Estados Unidos (Wubbles y Levy, 1991).

Los análisis realizados con la muestra inicial de esta investigación mostraron resultados similares a los señalados anteriormente. La consistencia interna, medida con el coeficiente α de Cronbach, obtuvo un valor de 0,92. Además de los análisis factoriales tradicionales para datos cuantitativos, debido a la naturaleza ordinal de los datos, se optó por realizar un análisis factorial para datos categoriales (CATPCA)¹³. Dicho análisis mostró una solución satisfactoria con una estructura de dos factores que representaba adecuadamente los ocho conjuntos de ítems correspondientes a las escalas que componen el QTI. Ambos factores, que pueden perfectamente ser interpretados como las dimensiones de proximidad e influencia del modelo teórico, explican el 60,54% de la varianza de las escalas del QTI. La representación gráfica de la saturación de los componentes muestra una

¹³ El análisis factorial de componentes principales completo puede se recoge en el anexo II.

estructura muy similar (en espejo) del modelo circunplejo de Comportamiento Interpersonal del Docente de Wubbles *et al.* (1985).

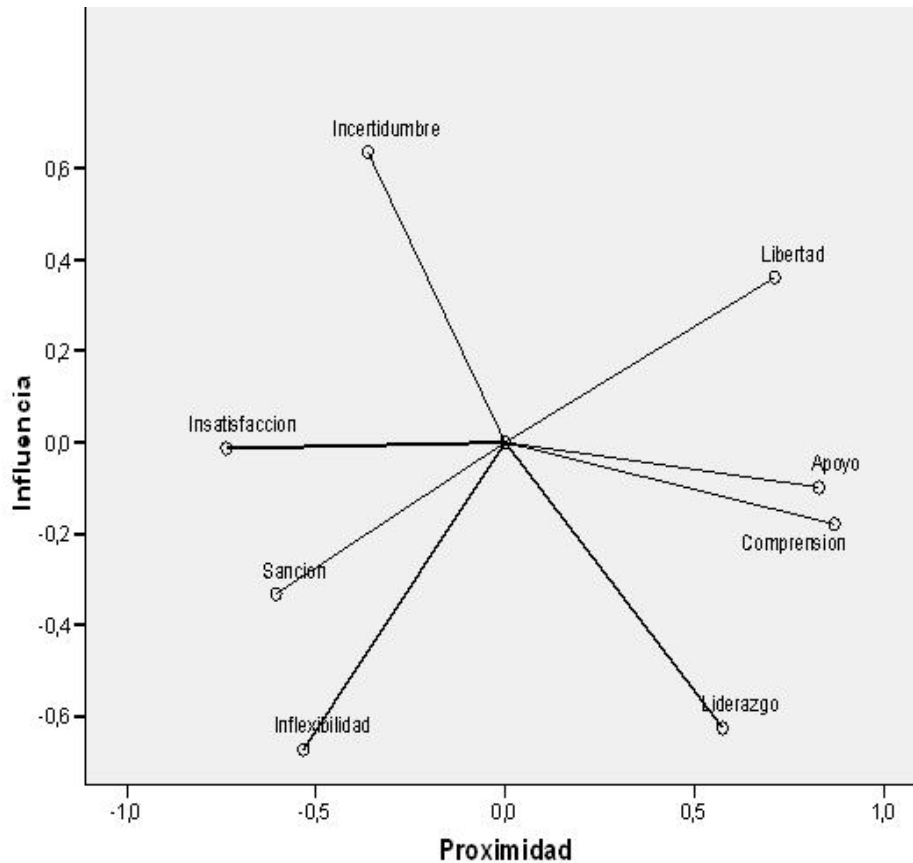


Figura 3.6. Saturación de componentes a partir del Análisis Factorial Categórico de Componentes principales (CATPCA).

Además del análisis factorial categórico de componentes principales (CATPCA) se realizó un análisis factorial métrico clásico tal y como incluyen los principales estudios de validación a nivel internacional del QTI.

Antes de comenzar el análisis factorial lo primero que se hizo fue comprobar las condiciones de aplicación a través del Test de Esfericidad de Bartlett y del Índice KMO.

El Test de Esfericidad de Barlett contrasta bajo la hipótesis de normalidad multivariante si la matriz de correlación de las variables observadas es la identidad. Si una matriz de correlación es la identidad, ello significa que las

intercorrelaciones entre las variables son 0. Por tanto si se confirma la hipótesis nula (matriz de correlación = identidad), significaría que las variables no están intercorrelacionadas. En este caso el estadístico del test valdría 0. Si por el contrario, se obtienen valores altos de χ^2 , se rechazaría la hipótesis nula, esto es, se podría admitir que hay variables con correlaciones altas lo que haría factible la aplicación del análisis factorial. Como puede observarse en la siguiente tabla, la prueba de esfericidad de Bartlett ha proporcionado un valor para χ^2 muy alto ($\chi^2=7584,52$, con 1128 g. l.) por lo que se rechaza la hipótesis de identidad de la matriz de correlaciones ($p \leq 0,0005$), por lo que se puede afirmar que el análisis factorial es factible.

El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) es una medida de adecuación de la muestra. Se trata de un coeficiente de correlación parcial que toma valores entre 0 y 1. Cuanto más pequeño es su valor, mayor es el valor de los coeficientes de correlación parciales y, por lo tanto, menos aconsejable es realizar un análisis factorial¹⁴. Normalmente si $KMO \geq 0,57$ la idea de realizar un análisis factorial métrico es buena, si KMO está entre 0,75 y 0,5 es aceptable, mientras que si $KMO \leq 0,5$, es mejor desestimar la idea del análisis factorial métrico. Como se observa en la siguiente tabla, el valor de KMO es alto ($KMO = 0,894$), por lo que se considera la opción de realizar el análisis factorial métrico.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.	0,89
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado
	g. l.
	Sig.
	7584,52
	1128
	0,000

Tabla 3.10. KMO y prueba de Bartlett.

En la tabla 3.11 se recogen las comunalidades correspondientes a los 48 ítems del cuestionario QTI. Las comunalidades más bajas (cerca de 0) implicarían que los componentes muy poco o nada en relación a la variabilidad de cada ítem. Sin embargo, las distintas a 0 y cuanto más altas son, mayor es la proporción explicada por los componentes.

¹⁴ Si las variables comparten valores comunes, el coeficiente de correlación parcial entre pares de variables deberá ser bajo, puesto que se eliminan los efectos lineales de las otras variables.

Ítem	Inicial	Extracción
1	1,000	0,437
2	1,000	0,485
3	1,000	0,575
4	1,000	0,623
5	1,000	0,520
6	1,000	0,364
7	1,000	0,539
8	1,000	0,601
9	1,000	0,589
10	1,000	0,474
11	1,000	0,533
12	1,000	0,497
13	1,000	0,570
14	1,000	0,467
15	1,000	0,427
16	1,000	0,487
17	1,000	0,422
18	1,000	0,461
19	1,000	0,330
20	1,000	0,369
21	1,000	0,558
22	1,000	0,547
23	1,000	0,391
24	1,000	0,548
25	1,000	0,593
26	1,000	0,502
27	1,000	0,407
28	1,000	0,607
29	1,000	0,469
30	1,000	0,282
31	1,000	0,392
32	1,000	0,441
33	1,000	0,619
34	1,000	0,614
35	1,000	0,409
36	1,000	0,685
37	1,000	0,625
38	1,000	0,377
39	1,000	0,469
40	1,000	0,744
41	1,000	0,641
42	1,000	0,514
43	1,000	0,450
44	1,000	0,733
45	1,000	0,502
46	1,000	0,594
47	1,000	0,524
48	1,000	0,495

Tabla 3.11. Comunalidades. Método de extracción: análisis de componentes principales.

En la primera solución factorial se extrajeron 11 factores que explicaban una varianza total del 58% (regla de Kaiser para todos los autovalores $\lambda \geq 1$), sin embargo se optó por una solución factorial de 8 para intentar hacerla coherente con el modelo teórico MITB. En la solución de 8 factores la varianza total explicada baja a un porcentaje de 51,05. En la tabla siguiente se recoge un resumen de la varianza total explicada, junto con los autovalores iniciales, y las sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción y de la rotación varimax (la tabla completa se encuentra en el anexo III).

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,00	20,83	20,83	10,00	20,84	20,83	5,58	11,62	11,62
2	3,83	7,97	28,81	3,83	7,97	28,81	3,89	8,12	19,75
3	3,17	6,61	35,43	3,17	6,61	35,43	3,79	7,902	27,65
4	2,01	4,18	39,61	2,01	4,18	39,61	3,12	6,50	34,15
5	1,57	3,27	42,89	1,57	3,27	42,89	2,25	4,69	38,85
6	1,40	2,92	45,81	1,40	2,92	45,81	2,17	4,52	43,37
7	1,31	2,74	48,55	1,31	2,74	48,55	1,96	4,10	47,47
8	1,19	2,49	51,05	1,19	2,49	51,05	1,71	3,57	51,05
9	1,14	2,39	53,44						
10	1,09	2,29	55,73						
11	1,04	2,18	57,92						
.	.	.	.						
.	.	.	.						
.	.	.	.						
48	0,23	0,48	100,00						

Tabla 3.12. Varianza total explicada y autovalores.

En las tablas siguientes se incluyen cada uno de los 8 factores con los ítems que saturan los mismos y sus correspondientes cargas factoriales:

Ítem del Test	Carga factorial
47. Era desconfiado	0,657
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	0,638
22. Tenía paciencia	-0,622
35. Nos infravaloraba	0,613
43. Parecía insatisfecho	0,601
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	0,579
48. Le temíamos	0,532
31. Pensaba que no sabíamos nada	0,529
46. Era poco severo	-0,525
16. Era impaciente	0,494
24. Hacía comentarios sarcásticos	0,491

Tabla 3.13. Factor 1: Ítems y cargas factoriales.

Como se observa en la tabla 3.13, los ítems que saturan el factor se corresponden casi en su totalidad con la escala del test de *Insatisfacción OS* (ítems 31, 35, 39, 43 y 47), si bien aparecen también tres ítems de la escala *Sanción OD* (ítems 16, 20 y 24) y 1 de *Inflexibilidad DO* (ítem 48). En todos los casos los ítems se acercan al polo de la *Dominancia D* en la dimensión *Influencia*. Tan solo muestra dos ítems fuera de esta dimensión pero en negativo (el 46 y el 22), lo que implica que se encuentran al otro lado del modelo circunplejo (ver apartado 2.2).

Ítem del Test	Carga factorial
41. Aceptaba las bromas	0,753
34. Nos permitía bromear en clase	0,731
37. Tenía sentido del humor	0,693
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	0,545
29. Se mostraba amigable	0,517
45. Sus clases eran agradables	0,412

Tabla 3.14. Factor 1: Ítems y cargas factoriales.

Como se puede ver en la tabla 3.14, los ítems que saturan el factor se corresponden casi en su totalidad con la escala del test de *Apoyo CD* (ítems 29, 37, 41 y 45), si bien aparecen también dos ítems de la escala *Libertad* (ítems 34 y 38).

Ítem del Test	Carga factorial
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	0,704
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	0,674
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	0,595
33. Era una persona que nos apoyaba	0,589
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	0,521
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	0,476
2. Confiaba en nosotros/as	0,441
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	0,403
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	0,358

Tabla 3.15. Factor 3: Ítems y cargas factoriales.

Como se percibe en la tabla 3.15, los ítems que saturan el factor se corresponden casi en su totalidad con la escala del test de *Comprensión CS* (ítems 33, 2, 6, 10 y 14), si bien aparecen también dos ítems de la escala *Apoyo CD* (ítems 25 y 33) y 1 de *Libertad SC* (ítem 26). En todos los casos los ítems se acercan al polo de la *Cooperación C* en la dimensión *Proximidad*.

Ítem del Test	Carga factorial
40. Exigía un nivel muy alto	0,843
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	0,816
36. Sus evaluaciones eran exigentes	0,813
28. Era inflexible	0,673
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	0,410

Tabla 3.16. Factor 4: Ítems y cargas factoriales.

Como se observa en la tabla 3.16, los ítems que saturan el factor se corresponden en su totalidad con la escala del test de *Inflexibilidad* (ítems 28, 32, 36, 40 y 44). El único ítem que falta de esa escala es el 48 que se encontraba con carga factorial negativa en el primer factor (ver tabla 3.12), lo que implicaba que se encontraba al otro lado del modelo circunplejo (ver apartado 2.2).

Ítem del Test	Carga factorial
9. Mantenía nuestra atención	0,652
5. Explicaba las cosas de manera clara	0,621
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	-0,493
17. Era un/a buen/a líder	0,347
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	0,340

Tabla 3.17. Factor 5: Ítems y cargas factoriales.

Como se puede ver en la tabla 3.17, los ítems que saturan el factor se corresponden casi en su totalidad con la escala del test de *Liderazgo DC* (ítems 1, 5, 9 y 17), si bien aparece también un ítem de la escala *Libertad SC* (ítem 42) aunque con carga factorial negativa (al otro lado del modelo circunplejo, ver apartado 2.2).

Ítem del Test	Carga factorial
3. Parecía inseguro/a	0,722
7. Era indeciso	0,682
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	0,680

Tabla 3.18. Factor 6: Ítems y cargas factoriales.

Como se percibe en la tabla 3.18, los ítems que saturan el factor se corresponden en su totalidad con la escala del test de *Incertidumbre* (ítems 3, 7 y 11), si bien faltarían otros tres ítems para completar la escala (ítems 15, 19 y 23).

Ítem del Test	Carga factorial
15. Perdía las riendas de la clase	0,566
23. Era fácil ponerlo en ridículo	0,518
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	0,506
27. Pensaba que hacíamos trampas	0,482

Tabla 3.19. Factor 7: Ítems y cargas factoriales.

Como se observa en la tabla 3.19, los ítems que saturan el factor se corresponden casi en su totalidad con la escala del test de *Incertidumbre* (ítems 15, 19 y 23), si bien aparece también un ítem de la escala *Insatisfacción OS* (ítem 27). En todos los casos los ítems se encuentran en el sector *Sumisión-Oposición SO/OS* del modelo circunplejo (ver apartado 2.2).

Ítem del Test	Carga factorial
8. Se enfadaba con facilidad	0,529
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	0,488
21. Actuaba con seguridad	0,476
4. Se enfadaba sin motivos	0,472

Tabla 3.20. Factor 8: Ítems y cargas factoriales.

Como se observa en la tabla 3.20, los ítems que saturan el factor se corresponden casi en su totalidad con la escala del test de *Sanción OD* (ítems 8, 12 y 4), si bien aparece también un ítem de la escala *Liderazgo DC* (ítems 4). En todos los casos los ítems se distribuyen en el polo de *Dominancia D* de la dimensión *Influencia*.

En la siguiente tabla se ofrecen los coeficientes α de Cronbach obtenidos para el conjunto de los ítems que se incluyen en cada factor. Como se observa en la misma todos parecen aceptables excepto los que se refieren a los factores 5 y 8.

Factor	Coefficiente α
1	0,75
2	0,78
3	0,83
4	0,82
5	0,46
6	0,65
7	0,52
8	0,45

Tabla 3.21. Coeficientes α de Cronbach de los ítems que saturan cada factor.

Como valoración general de los análisis realizados en este sub-apartado se puede decir que el análisis factorial para datos categoriales (CATPCA) mostró una solución satisfactoria con una estructura de dos factores que representaba adecuadamente los ocho conjuntos de ítems correspondientes a las escalas que componen el QTI. Ambos factores son coherentes con las dimensiones del modelo teórico empleado (proximidad e influencia), y explican el 60,54% de la varianza de

las escalas del QTI. El análisis factorial de componentes principales clásico, obtenido tras comprobar las condiciones de aplicación, muestra sin embargo algunas dudas sobre la estructura de los datos. La mayor parte de los factores coinciden con las dimensiones del modelo teórico empleado, si bien algunos ítems del mismo aparecen en el factor no previsto. Una menor varianza explicada por este análisis (51,05%), algunas bajas comunalidades y coeficientes de Cronbach de algunos factores indican que hay que tomar con cierta prudencia los resultados.

3.3.2. Cartas de estudiantes

En la segunda fase de la investigación, como se indicó en el apartado 3.1, se utilizó una perspectiva cualitativa. En esta fase se pretendía conocer la percepción que los estudiantes egresados tenían sobre sus mejores docentes. Para ello se utilizó una estrategia similar a la utilizada por Gato (2009). Se solicitó a los estudiantes que escribieran una carta de manera individual al profesor o profesora que, según su opinión, consideran que era el mejor docente que habían tenido en la titulación universitaria cursada. En esa carta podían expresar lo que quisieran, sus sentimientos, su reconocimiento, indicando especialmente aquellos elementos que hacían de ese docente un buen profesional, el mejor que habían tenido en toda su experiencia universitaria.

Para realizar la recogida de datos se acudió a los estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Málaga en los que había representación de estudiantes egresados de todas las ramas de conocimiento consideradas en la primera fase. De esta forma se pidió a una profesora de Didáctica, que impartía docencia a estudiantes de las diferentes ramas, que colaborara en la investigación. Siguiendo las correspondientes instrucciones previstas por la investigadora de la tesis, esta profesora les informó a los estudiantes de la posibilidad de colaborar en esta investigación realizando una tarea que no les resultaría demasiado complicada. Les solicitó que escribieran una carta dirigida al mejor docente que hubiesen tenido en sus estudios universitarios. En la carta, que debía ser anónima (tanto por parte del autor como por parte del

destinatario) podían expresarse libremente, indicando qué cualidades le hacían merecedor del reconocimiento como mejor docente de los estudios universitarios. En dichas cartas se preveía que los estudiantes egresados “proyectarían” las diversas concepciones sobre relaciones y cualidades (teorías implícitas), de manera que se pudieran comprender las diversas formas de entender la relación de los estudiantes con los mejores docentes.

Como se detalla en el apartado 3.2, se recopilaron 130 cartas en las que estaban representadas todas las ramas de conocimiento. En el anexo V se incluyen copias facsímil de las 130 cartas escritas. A partir de este material documental se pretendía obtener una panorámica ilustrada de las distintas formas que se tienen en cada rama de conocimiento de entender al mejor docente. Tal y como indica la perspectiva fenomenográfica (Marton, 1981 y 1986), sobre un mismo fenómeno, que en este caso sería la concepción que se tiene del mejor docente, existe un número finito de concepciones. Con este procedimiento se pretendía poner de manifiesto las diversas concepciones que por rama de conocimiento se pueden tener en relación al mejor docente.

Una vez recopilado todo el material se procedió a una clasificación por ramas de conocimiento. Las primeras lecturas permitieron realizar una selección de enunciados, o fragmentos textuales con sentido sustantivo, que fueron codificados adecuadamente para permitir una fácil localización de cada una de las cartas y los enunciados correspondientes.

En la primera parte del código identificativo se identificaba con una o dos letras la rama de conocimiento. A continuación se indicaba el número de carta (dentro de cada rama).

Letra(s) iniciales del código identificativo	Rama de conocimiento
H	Humanidades
CC	Ciencias Experimentales
CS	Ciencias de la Salud
CSJ	Ciencias Sociales y Jurídicas
IA	Ingenierías y Arquitectura

Tabla 3.22. Letras iniciales del código identificativo según la rama de conocimiento.

La segunda parte del código se iniciaba con la letra “l” más dos dígitos, que hacían referencia al número de línea. De esta forma, por ejemplo, H21l14 indica que se trata de un enunciado que está en la línea 14 de la carta número 21 de la rama de conocimiento de Humanidades; CC10l09, que se trata de un enunciado que se inicia en la línea de texto 9 en la carta número 10 de la rama de Ciencias Experimentales; y así sucesivamente.

Como unidad cualitativa de análisis se consideraron los enunciados, fragmentos de expresiones literales. En todo momento, tanto en la selección de unidades, como en la categorización como en el análisis, se intentó que no se perdiera el sentido sustantivo de los diversos enunciados. La elaboración de categorías se inició con la primera selección de unidades de análisis y con la construcción de las primeras pre-categorías. El análisis, e incluso la elaboración de conclusiones, cuando se utiliza metodología cualitativa se realiza de manera paralela a la construcción de categorías, en un proceso iterativo de construcción conceptual (Tójar, 2006). Sin embargo, para facilitar la comprensión del proceso se ha expuesto en este documento de manera separada, respetando en cada caso la estructura habitual de los informes de investigación (procedimiento-análisis-resultados, discusión y conclusiones).

El procedimiento de categorización y análisis se realizó de manera independiente en cada una de las ramas de conocimiento. Se trataba con ello de construir un sistema de categorías que representara adecuadamente la relación de los estudiantes con los mejores docentes en cada una de las ramas de conocimiento. La idea era construir un marco comprensivo en cada una de las ramas a partir de los enunciados aportados por los estudiantes de cada rama. Una vez realizado el análisis en cada una de las ramas se procedió a reconstruir el discurso global. Este procedimiento permitiría diferenciar los discursos por rama y finalmente poderlos interpretar también en relación a un discurso global de los estudiantes universitario.

A continuación se describe el procedimiento que se realizó con los enunciados seleccionados en cada una de las ramas.

Las pre-categorías fueron organizándose y clasificándose por rango y temática, de manera que se obtuvo un sistema de categorías “singular” en cada una de las ramas que constaba de “categorías” (en algún caso también denominadas “esferas”) y, en su caso, “subcategorías”. Se utiliza el término “singular” y no “diferente” porque como se verá más adelante, en varios casos se identificaron similares categorías y/o subcategorías. Sin embargo, siempre se mantuvo un discurso diferenciado a partir de los enunciados que fueron analizados en cada una de las ramas.

Para la elaboración de las categorías y subcategorías se aplicaron procesos de reducción y disposición de datos, de elaboración y verificación de conclusiones. La construcción de los sistemas de categorías se realizó según una escala creciente de abstracción y generalización, incluyendo análisis especulativo, clasificación, formación de conceptos y modelos, para que los datos de manera progresiva pudieran ir tomando cuerpo de teoría comprensiva (Goetz y LeCompte, 1984).

Un resumen de las categorías y subcategorías elaboradas se presentó en el apartado 2.4 a propósito de la identificación de las variables. En el apartado 4.2 se presentan extensamente las matrices descriptivas y explicativas con los sistemas de categorías una vez realizados los análisis cualitativos, con todas las macro-categorías, categorías y subcategorías de los diversos sistemas (por rama de conocimiento y globalmente).

Para la validación cualitativa de los datos se utilizaron la *credibilidad* y la *confirmabilidad* (Lincoln y Guba, 1985). La *credibilidad* se produce cuando el contraste entre los hechos (textos) y las interpretaciones de la investigación se hace creíble a través de la transparencia del procedimiento. Esto es, cuando se detallan de manera exhaustiva los datos, su procedencia, los criterios, las categorías, y es posible reconstruir las conclusiones a partir de todos los datos expuestos. La *confirmabilidad* se produce a través del análisis reflexivo, comparando y reconstruyendo las interpretaciones desde varios ángulos o fuentes de datos. Esto se ha hecho triangulando los datos desde documentos (cartas) diferentes que trataban sobre un mismo concepto (categoría) y cooperaban en su construcción (Tójar, 2006, p. 216-217).

3.3.3. Entrevistas a los docentes

En la tercera fase de la investigación, como se indicó en el apartado 3.1, se empleó, al igual que en la segunda, una perspectiva cualitativa. En esta tercera fase se pretendía conocer la percepción que varios docentes de las diferentes ramas de conocimiento tenían sobre los mejores docentes. Como técnica de recogida de datos en esta fase de la investigación se empleó la entrevista cualitativa en profundidad.

La entrevista cualitativa puede partir de un guion previo. Lo importante es que esté focalizada en un tema (o en varios) y que sea persistente a la hora de indagar en ese tema, progresando y ahondando en él, hasta que toda la información relevante sea obtenida (Tójar, 2006).

Para realizar la recogida de datos se acudió a docentes de todas las ramas de conocimiento de la Universidad de Málaga. Las citas con los docentes se concertaron por teléfono. Previamente se había enviado en un correo electrónico una solicitud de colaboración a cada uno de los docentes elegidos, informando de algunos datos esenciales para la colaboración en la investigación. Todo el profesorado contactado fue, primero contestando a los correos electrónicos manifestando su disponibilidad, y más tarde, concertando telefónicamente las citas para la realización de las entrevistas.

El procedimiento siempre era el mismo. La entrevistadora se presentaba a la hora convenida en el centro de la persona entrevista. Le recordaba la relevancia de colaborar en una investigación sobre la interacción docente-estudiante, que estaba interesada en conocer datos sobre los mejores docentes de su titulación (dentro de la correspondiente rama de conocimiento).

Las entrevistas comenzaban siempre con unas preguntas rituales sobre la experiencia docente de la persona entrevistada y las titulaciones y centros en los que desempeñaba su labor. Aunque el objetivo de estas primeras cuestiones era simplemente realizar un primer acercamiento al tema de estudio, e ir relajando la situación de recogida de datos, para que el entrevistado se sintiera cómodo, incluso

en esta primera fase era posible obtener alguna información relevante más allá de los simple información contextual.

La entrevista continuaba con una primera cuestión genérica relativa a las características de los mejores docentes de la titulación (o titulaciones) que impartía la persona entrevistada. Esta pregunta era respondida sin muchos problemas. Algunos entrevistados lo hacían pensando en algunos de sus compañeros docentes y otros lo hacían pensando en ellos mismos. Era eso precisamente de lo que se trataba, pues los docentes seleccionados se postulaban como algunos de los mejores dentro de sus contextos de trabajo. Esta primera cuestión central sobre las características de los mejores docentes, dio en algunos casos información añadida sobre las características del propio contexto-ambiente de trabajo, el clima del aula e incluso, sobre las características de los estudiantes.

A continuación se iban sacando uno tras otro las categorías centrales del Modelo de Comportamiento Interpersonal del Docente (MITB) enunciado por Wubbles *et al.* (1985), el mismo que había sido utilizado en la primera fase de la investigación (cuestionarios a estudiantes). Así se preguntó a los docentes por la necesidad del *liderazgo* del docente, por el *apoyo y la guía al estudiante*, por la *comprensión*, por la libertad o autonomía que se permitía o favorecía en el trabajo del estudiante, por las *incertidumbres* o dudas que podían aparecer en los docentes, por la manera que ser realizaban las posibles *sanciones o reprobaciones* a los estudiantes, por la *rigidez o inflexibilidad* en el trato. Todas ellas escalas o categorías del QTI (ver apartado 3.3.1). No se preguntó por la escala / categoría de *insatisfacción* del QTI porque no se consideró relevante en el caso de los mejores docentes, considerando además el no alargar excesivamente la entrevista.

Además de por las escalas anteriormente señaladas se preguntó específicamente por la *distancia* entre el docente y los estudiantes (como objetivo específico añadido en la investigación). Finalmente se le indicaba al docente si le parecía que debía añadir alguna otra cosa a lo anteriormente mencionado. De la misma forma se dejaba una puerta abierta a posibles contactos posteriores por si era preciso matizar o profundizar en alguna cuestión. Todas las entrevistas fueron

grabadas con el consentimiento previo de los participantes. Las grabaciones permitieron la correspondiente transcripción de las mismas.

Como se detalla en el apartado 3.3, se realizaron 10 entrevistas en las que estaban representadas todas las ramas de conocimiento. En el anexo VI se incluyen las transcripciones de las entrevistas. A partir del análisis del contenido de la transcripción de las entrevistas se pretendía obtener una panorámica ilustrada de forma particular que se tiene de entender al mejor docente en cada rama de conocimiento. Tal y como indicó también para la segunda fase de la investigación (cartas), la perspectiva fenomenográfica (Marton, 1981 y 1986) supone que, sobre un mismo fenómeno, la concepción que se tiene del mejor docente, existe un número finito de concepciones. Con este procedimiento se pretendía poner de manifiesto las diversas concepciones que por rama de conocimiento se pueden tener en relación al mejor docente desde la perspectiva del profesorado.

Una vez recopilado todo el material se procedió a una clasificación por ramas de conocimiento. Las primeras lecturas permitieron realizar una selección de enunciados, o fragmentos textuales con sentido sustantivo, que fueron codificados adecuadamente para permitir una fácil localización de cada una de las entrevistas y de los enunciados correspondientes.

Para la codificación e identificación del lugar exacto en las transcripciones de los fragmentos textuales, o enunciados, se utilizó la misma que proporciona el propio programa Atlas.ti 7.0 (2012), anteponiendo la letra P a todos los códigos. Así, en la primera parte del código identificativo se señalaba el docente entrevistado. A continuación el número autoasignado de la categoría, seguido del número de párrafo. Si el fragmento de texto ocupaba más de un párrafo se indicaba además el número de párrafo en donde terminaba la cita textual.

De esta forma, por ejemplo, *P02:36,106* indica que se trata de un enunciado que está en el párrafo número 106 de la entrevista P02 (código 36); *P14:21, 30-32*, que se trata de un enunciado que se inicia en el párrafo 30 y que acaba en el 32, perteneciente a la entrevista P14 (código 21); y así sucesivamente. En el anexo VII se encuentran todos los fragmentos de texto codificados tal y como los proporciona el programa de análisis cualitativo Atlas.ti 7.0 (2012).

Como unidad cualitativa de análisis se consideraron los enunciados, fragmentos de expresiones literales. En todo momento, tanto en la selección de unidades, como en la categorización como en el análisis, igual que en la segunda fase de la investigación (análisis de las cartas), se intentó que no se perdiera el sentido sustantivo de los diversos enunciados. La elaboración de categorías se inició con la primera selección de unidades de análisis y con la construcción de las primeras pre-categorías. El análisis, e incluso la elaboración de conclusiones, cuando se utiliza metodología cualitativa, se va realizando de forma paralela a la construcción de categorías, en un proceso iterativo de construcción conceptual (Tójar, 2006). No obstante, para facilitar la comprensión del proceso se ha narrado en este informe de forma separada, respetando en cada caso la estructura habitual de una tesis doctoral (procedimiento-análisis-resultados, discusión y conclusiones).

El procedimiento de categorización se realizó de manera independiente en cada una de las entrevistas, si bien el análisis reunió las entrevistas por rama de conocimiento. Se intentaba así de construir un sistema de categorías que representara la concepción que los docentes de las diferentes ramas tienen sobre los mejores docentes en cada una de las ramas de conocimiento. La idea era similar a la de la fase anterior: construir un marco comprensivo en cada una de las ramas de conocimiento a partir de los enunciados aportados por docentes de cada rama. Una vez realizado el análisis en cada una de las ramas se procedió a reconstruir el discurso global. Este procedimiento permitiría diferenciar los discursos por rama y finalmente poderlos interpretar también en relación a un discurso global de los docentes entrevistados.

A continuación se describe el procedimiento que se realizó con los enunciados seleccionados en cada una de las ramas.

Las pre-categorías fueron organizándose y clasificándose por rango y temática, de manera que se obtuvo un sistema de categorías “singular” en cada una de las ramas que constaba de a) categorías predeterminadas o *deductivas*, según el modelo teórico y los objetivos de la investigación, y de b) categorías *inductivas* o *ad hoc*. Se utiliza el término “singular” y no “diferente” porque como se verá más

adelante, en varios casos se identificaron similares categorías, incluso en las categorías *ad hoc*. Sin embargo, siempre se mantuvo un discurso diferenciado a partir de los enunciados que fueron analizados en cada una de las ramas.

Para la construcción de las categorías inductivas se aplicaron procesos de reducción y disposición de datos, de elaboración y verificación de conclusiones. La elaboración de categorías se realizó según una escala creciente de abstracción y generalización, incluyendo análisis especulativo, clasificación, formación de conceptos y modelos, para que los datos pudieran ir tomando cuerpo de teoría comprensiva de manera progresiva (Goetz y LeCompte, 1984).

Un resumen de las categorías elaboradas se presentó en el apartado 2.4 a propósito de la identificación de las variables. En el apartado 4.3 se presentan extensamente las matrices descriptivas y explicativas con los sistemas de categorías una vez realizados los análisis cualitativos, con todas categorías de los diversos sistemas (por rama de conocimiento y globalmente).

Para la validación cualitativa de los datos se empleó, como en el caso de la segunda fase, la *credibilidad* y la *confirmabilidad* (Lincoln y Guba, 1985). Como se indicó anteriormente, la *credibilidad* se produce cuando el contraste entre los hechos (textos) y las interpretaciones de la investigación se hace creíble a través de la transparencia del procedimiento. Esto es, cuando se detallan de manera exhaustiva los datos, su procedencia, los criterios, las categorías, y es posible reconstruir las conclusiones a partir de todos los datos expuestos. La *confirmabilidad* se produce a través del análisis reflexivo, comparando y reconstruyendo las interpretaciones desde varios ángulos o fuentes de datos. Esto se ha hecho triangulando los datos desde documentos (cartas) diferentes que trataban sobre un mismo concepto (categoría) y cooperaban en su construcción (Tójar, 2006, p. 216-217).

Tanto en los capítulos de resultados y de conclusiones se emplea la confirmabilidad a partir del análisis de similares categorías procedentes de diferentes perspectivas y ángulos. Esto es, el uso de similares categorías en diversas ramas, pero también desde diferentes fuentes de datos producidos por

técnicas de obtención y producción de datos diversas (triangulación de técnicas): el análisis de las cartas de los estudiantes y las entrevistas a los docentes.

3.4. Técnicas de análisis

En la primera fase de la investigación, la fase cuantitativa, los análisis que se han realizado se pueden dividir en dos partes. En una primera parte se ha realizado un análisis descriptivo de todas las variables consideradas en el cuestionario. Fundamentalmente se han calculado las medias, desviaciones típicas y medianas de todos los ítems del cuestionario y de las escalas del QTI. También se ha hecho uso en esta parte de representaciones de distribuciones de frecuencias, gráficas de perfiles y de sectores.

En la segunda parte de la primera fase de la investigación (fase cuantitativa), para intentar comprobar la existencia de diferencias en la percepción de los estudiantes sobre los mejores docentes dependiendo de la rama de conocimiento de pertenencia, se planteó un diseño multivariante. Como variable independiente se tomaron las ramas de conocimiento y como dependientes cada una de las escalas del QTI, esto es, Liderazgo, Incertidumbre, Apoyo, Insatisfacción, Comprensión, Sanción, Libertad e Inflexibilidad. El diseño se resolvió a través de un análisis multivariante de la varianza (MANOVA). Para comprobar la igualdad de las matrices de covarianzas se utilizó la prueba de Box que contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas son iguales en todos los grupos.

Se utilizó también el contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error para contrastar la hipótesis de que la varianza de error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos. Tras la realización de los contrastes multivariados y univariados se procedió a la realización de comparaciones múltiples (pruebas *post hoc*) mediante la DHS de Tukey para determinar en qué escalas concretas se producían diferencias en diversas las ramas de conocimiento.

Todos los análisis cuantitativos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 20.0 para Windows (2012).

En la segunda y tercera fases los análisis han sido cualitativos. Como unidades de análisis se han tomado las expresiones literales expresadas en las cartas de los estudiantes egresados (segunda fase) y en las entrevistas a docentes

(tercera fase). Las expresiones literales, fragmentos de texto o enunciados en el análisis cualitativo, deben estar presentes, no solo en el momento de la selección, sino también a lo largo del proceso de categorización, análisis y elaboración de conclusiones (Tójar, 2006).

En un primer acercamiento se ha recurrido a la estrategia de elaboración de “nubes de palabras”. Esta estrategia en la actualidad está teniendo mucha vigencia en ciencias de la comunicación, e incluso comienza a tener cierta presencia en la investigación cualitativa en educación (Perri, 2012; McNaught y Lam, 2010). La estrategia se materializa a través de una serie de aplicaciones online gratuitas que son capaces de ilustrar una nube (en realidad, cualquier tipo de silueta) con las palabras de un material textual, dándole un tamaño relativamente mayor a las palabras más nombradas y menor a las menos utilizadas. Las principales aplicaciones son Wordle¹⁵, Wordlitout¹⁶ y Tagxedo¹⁷. Esta última aplicación, Tagxedo, ha sido la elegida pues permite introducir la silueta de cualquier imagen sobre la que se ilustran las palabras más utilizadas en el documento escrito.

Una vez realizada la aproximación a los datos a través de las nubes de palabras se ha procedido a profundizar en los análisis a través de procesos de categorización. La elaboración de categorías, que se inicia con la selección de unidades de análisis y construcción de pre categorías, se realiza de manera paralela a los análisis y a la consecuente generación de conclusiones. Sin embargo, para respetar los apartados de los informes de investigación, los diversos procesos se han descrito en diferentes apartados (resultados por un lado y conclusiones por otro).

En todos los casos a la información recopilada a través de cartas (segunda fase) y de entrevistas (tercera fase) se le aplicó procesos de reducción y disposición de datos, y de elaboración y verificación de conclusiones. Para ello se emplearon diversas técnicas analíticas en una escala creciente de abstracción, incluyendo análisis especulativo, clasificación y categorización, formación de categorías y subcategorías, modelos y tipologías, para que los datos elaborados

¹⁵ <http://www.wordle.net/>

¹⁶ <http://worditout.com/>

¹⁷ <http://www.tagxedo.com/>

fueran tomando cuerpo de teoría (Goetz y LeCompte, 1988). Los procesos analíticos y de teorización mencionados anteriormente se usaron como instrumentos conceptuales de elaboración de los análisis, a través del empleo de matrices (tablas) y gráficas descriptivas y explicativas (Miles y Huberman, 1994).

Los análisis cualitativos se realizaron con el programa Atlas.ti 7.0 (2012). No obstante todas las salidas de resultados (tablas y figuras) se han editado para que tengan un formato más amigable y comunicable, de acuerdo con el formato seguido en la narración de este trabajo (incluso en los anexos).

Además de los análisis anteriores, también se procedió a triangular la información recogiendo testimonios similares desde diversos ángulos (estudiantes y docentes de diversas ramas de conocimiento). Para validar la información se utilizaron los criterios clásicos de Lincoln y Guba (1985), comúnmente utilizados en este tipo de análisis cualitativos. En algunos casos, como se verá en los correspondientes apartados de resultados (4.2 y 4.3), también se utilizaron criterios de validación constructivista organizados por el concepto de autenticidad (Guba y Lincoln, 1989).



SPICUM
servicio de publicaciones

IV. Resultados



SPICUM
servicio de publicaciones

4.1. Resultados cuantitativos del cuestionario

4.1.1. Resultados descriptivos

En este apartado se presentan los resultados descriptivos de la aplicación del cuestionario. El instrumento administrado (ver anexo I) contiene por este orden: a) una serie de preguntas de identificación; b) los 48 ítems del QTI traducido y adaptado; y c) una serie de ítems añadidos para comprobar algunas cuestiones relativas a los objetivos. Las preguntas de identificación han sido en su mayoría descritas en el apartado de la muestra relativa al cuestionario (apartado 3.2), por lo que en este apartado se describirán el resto de los resultados obtenidos en el mismo.

4.1.1.1. Muestra general

En la siguiente tabla se recogen los resultados generales obtenidos de la aplicación del QTI. Son los resultados de toda la muestra ($n_1=509$), sin distinción por rama de conocimiento y por escala. En dicha tabla se muestran la media de los valores obtenidos en cada una de las escalas, la desviación típica y la mediana.

Escalas QTI	\bar{x}	S_x	Me
Liderazgo	25,44	3,06	26
Incertidumbre	8,33	2,81	7
Apoyo	24,68	4,01	26
Insatisfacción	9,69	3,62	9
Comprensión	25,30	3,56	26
Sanción	10,50	3,53	10
Libertad	17,59	3,71	18
Inflexibilidad	19,66	5,05	20

Tabla 4.1. Resultados QTI adaptado. Muestra general ($n_1=509$).

Como se observa en la tabla 4.1, el *Liderazgo*, el *Apoyo* y la *Comprensión*, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes egresados de sus mejores docentes (sin distinción por ramas de conocimiento). Las variables peor valoradas son la *Incertidumbre*, la *Insatisfacción* y la *Sanción*, quedando la *Libertad* y la *Inflexibilidad* en valores intermedios. En la siguiente figura se traza el perfil de los resultados por escalas.

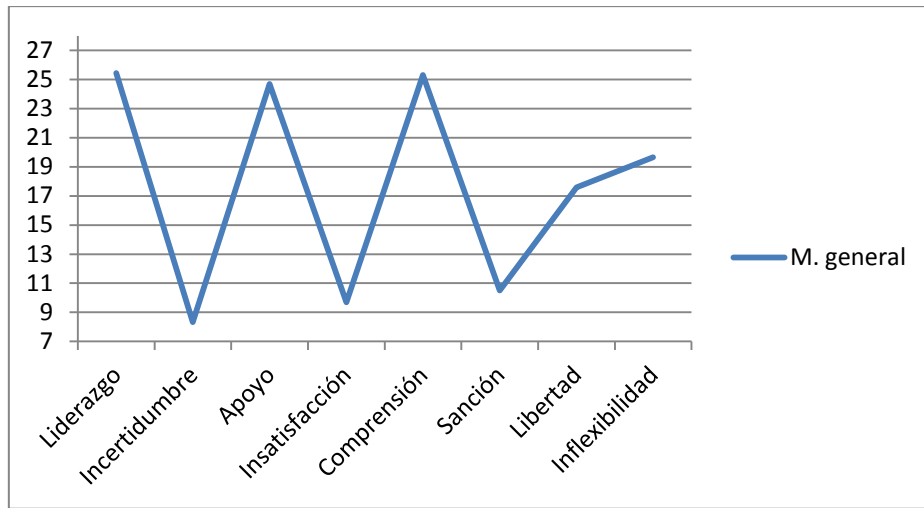


Figura 4.1. Perfil QTI adaptado. Muestra general ($n_1=509$).

En la figura 4.2 se representan los resultados en el diagrama de sectores del modelo MITB.

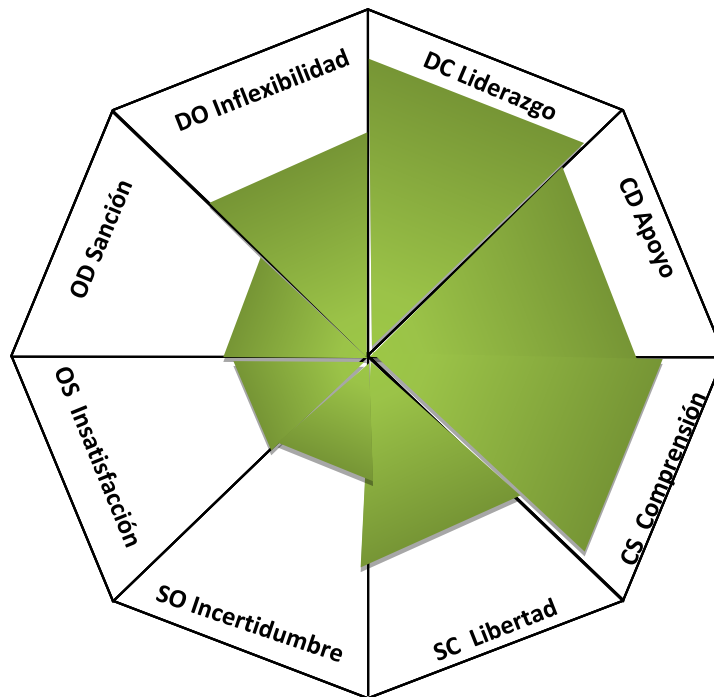


Figura 4.2. Diagrama de sectores QTI adaptado. Muestra general ($n_1=509$).

En la tabla siguiente aparecen los resultados detallados del cuestionario administrado. Los primeros 48 ítems hacen referencia al QTI adaptado, el resto a otras cuestiones añadidas para responder a diversos objetivos de la investigación (ítems 49 a 53). Como información adicional de los resultados (además de la media, desviación típica y mediana), aparecen 5 columnas más que reflejan las frecuencias absolutas de cada una de las opciones elegidas.

Ítems del cuestionario	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	\bar{x}	S_x	Me
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	1	5	49	165	288	4,44	0,72	5
2. Confiaba en nosotros/as	5	20	122	220	139	3,92	0,87	4
3. Parecía inseguro/a	378	86	24	5	13	1,40	0,84	1
4. Se enfadaba sin motivos	338	118	31	5	6	1,44	0,76	1
5. Explicaba las cosas de manera clara	2	8	40	151	306	4,48	0,74	5
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	8	22	53	158	260	4,28	0,93	5
7. Era indeciso	378	95	16	7	10	1,37	0,79	1
8. Se enfadaba con facilidad	332	118	38	6	8	1,49	0,82	1
9. Mantenía nuestra atención	1	7	43	199	259	4,39	0,72	5
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	4	13	47	143	302	4,43	0,82	5
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	413	67	11	5	11	1,29	0,75	1
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	133	177	127	45	23	2,30	1,09	2
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	29	58	188	146	83	3,39	1,07	3
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	4	5	40	132	325	4,52	0,75	5
15. Perdía las riendas de la clase	372	96	19	11	9	1,40	0,81	1
16. Era impaciente	277	142	67	16	4	1,67	0,88	1
17. Era un/a buen/a líder	6	22	82	197	199	4,11	0,91	4
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	5	24	128	222	130	3,88	0,88	4
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	281	156	45	15	10	1,65	0,91	1
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	378	82	26	7	12	1,40	0,84	1
21. Actuaba con seguridad	9	3	21	91	384	4,65	0,75	5
22. Tenía paciencia	5	17	61	181	243	4,26	0,87	4
23. Era fácil ponerlo en ridículo	399	86	11	6	3	1,27	0,62	1
24. Hacía comentarios sarcásticos	200	117	99	55	34	2,22	1,26	2
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	19	41	110	185	150	3,80	1,07	4
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	17	39	104	178	169	3,87	1,06	4
27. Pensaba que hacíamos trampas	286	152	50	15	3	1,61	0,83	1
28. Era inflexible	64	76	148	115	104	3,23	1,28	3
29. Se mostraba amigable	8	9	88	161	240	4,22	0,90	4
30. Podíamos influirle	133	160	140	54	18	2,33	1,09	2
31. Pensaba que no sabíamos nada	232	164	75	22	9	1,83	0,96	2
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	25	47	117	159	159	3,75	1,14	4

33. Era una persona que nos apoyaba	1	20	81	173	231	4,21	0,87	4
34. Nos permitía bromear en clase	40	79	192	100	98	3,27	1,17	3
35. Nos infravaloraba	390	65	32	12	7	1,38	0,82	1
36. Sus evaluaciones eran exigentes	24	34	100	152	196	3,91	1,13	4
37. Tenía sentido del humor	4	24	97	156	224	4,13	0,94	4
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	158	186	114	36	11	2,12	1,00	2
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	297	122	55	25	3	1,64	0,91	1
40. Exigía un nivel muy alto	19	48	103	180	157	3,80	1,09	4
41. Aceptaba las bromas	14	36	141	159	156	3,80	1,04	4
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	280	144	61	10	12	1,68	0,93	1
43. Parecía insatisfecho	322	105	50	14	12	1,59	0,95	1
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	50	87	110	139	118	3,37	1,28	4
45. Sus clases eran agradables	1	7	40	130	331	4,54	0,72	5
46. Era poco severo	5	16	55	176	252	4,30	0,86	4,5
47. Era desconfiado	285	146	54	15	5	1,63	0,86	1
48. Le temíamos	350	66	51	21	17	1,59	1,05	1
49. Era accesible fuera de clase	10	9	58	114	317	4,42	0,90	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	66	57	107	123	150	3,47	1,36	4
51. Mantenía las distancias dentro de clase	74	107	151	116	58	2,95	1,22	3
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	19	41	81	157	207	3,97	1,11	4
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	22	25	96	133	228	4,03	1,11	4

Tabla 4.2. Resultados detallados del cuestionario. Muestra general ($n_1=509$).

En las figuras siguientes aparecen representados los ítems adicionales del cuestionario en relación a la muestra general.

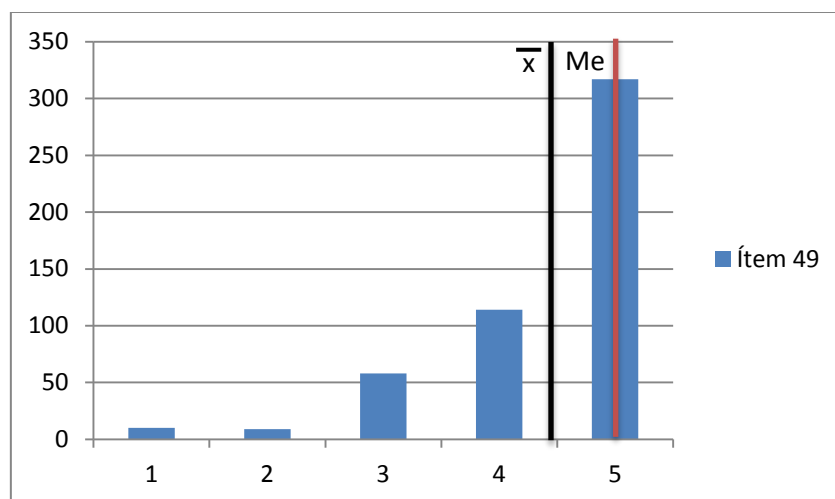


Figura 4.3. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Muestra general ($n_1=509$).

Como se observa en la figura 4.3, los estudiantes consultados indican que sus mejores docentes “eran accesibles fuera de clase”. La distribución es claramente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,42$ y Mediana = 5).

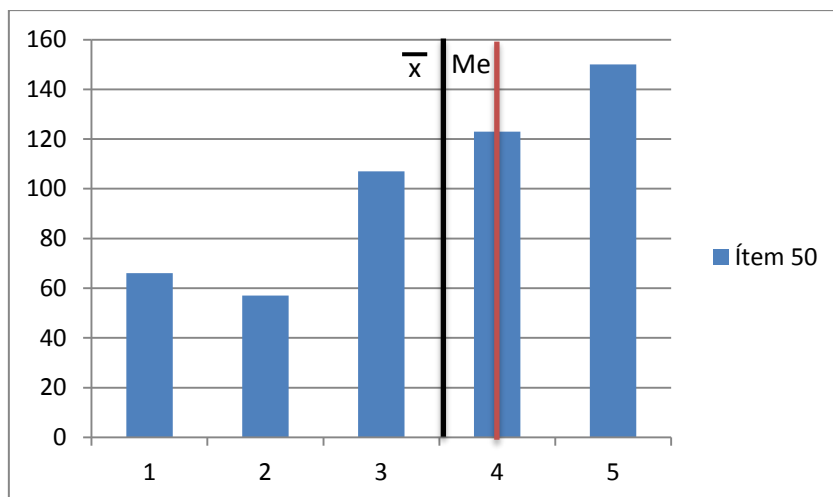


Figura 4.4. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal.* Muestra general ($n_1=509$).

Como se puede ver en la figura 4.4, los estudiantes consultados indican que sus mejores docentes “en tutorías se mostraban menos formales”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,47$ y Mediana = 4).

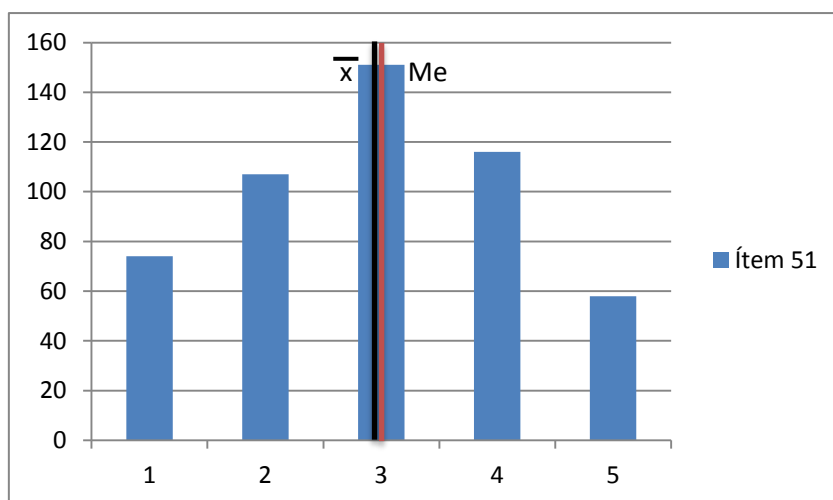


Figura 4.5. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantén las distancias dentro de clase.* Muestra general ($n_1=509$).

Como se visualiza en la figura 4.5, los estudiantes consultados no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes “mantenían las distancias dentro de clase”. La distribución es simétrica ($\bar{x} = 2.95$ y Mediana=3).

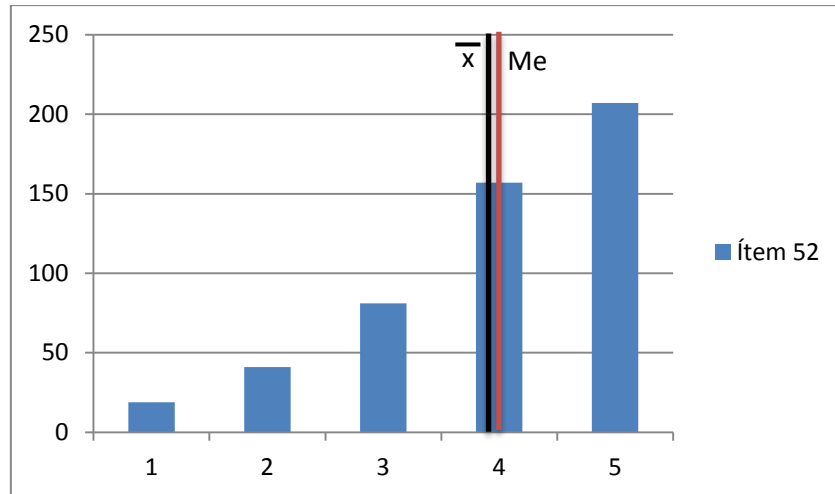


Figura 4.6. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Muestra general ($n_1=509$).

Como se observa en la figura 4.6, los estudiantes consultados indican que sus mejores docentes “eran sensibles a sus problemas y situaciones”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,97$ y Mediana = 4).

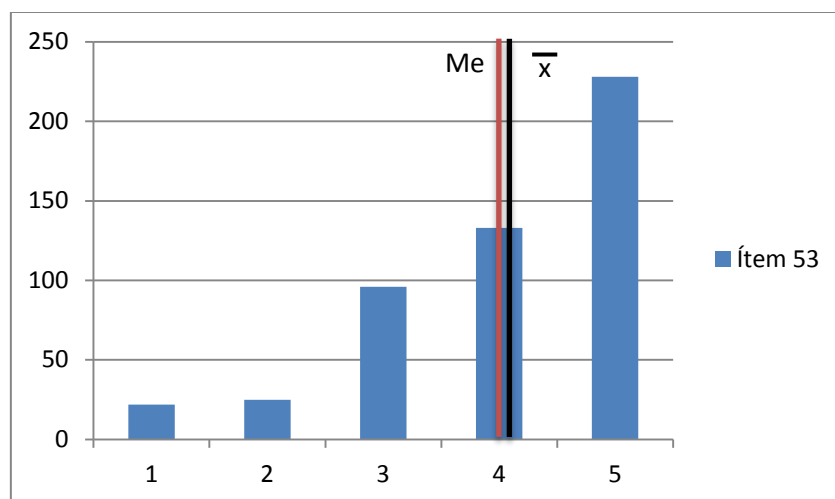


Figura 4.7. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Muestra general ($n_1=509$).

Como se puede ver en la figura 4.7, los estudiantes consultados indican que a la clase de sus mejores docentes “acudían más estudiantes que a otras asignaturas”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,03$ y Mediana=4).

En la página siguiente se representa el perfil completo (figura 4.8) del cuestionario (QTI + ítems adicionales) de la muestra general.

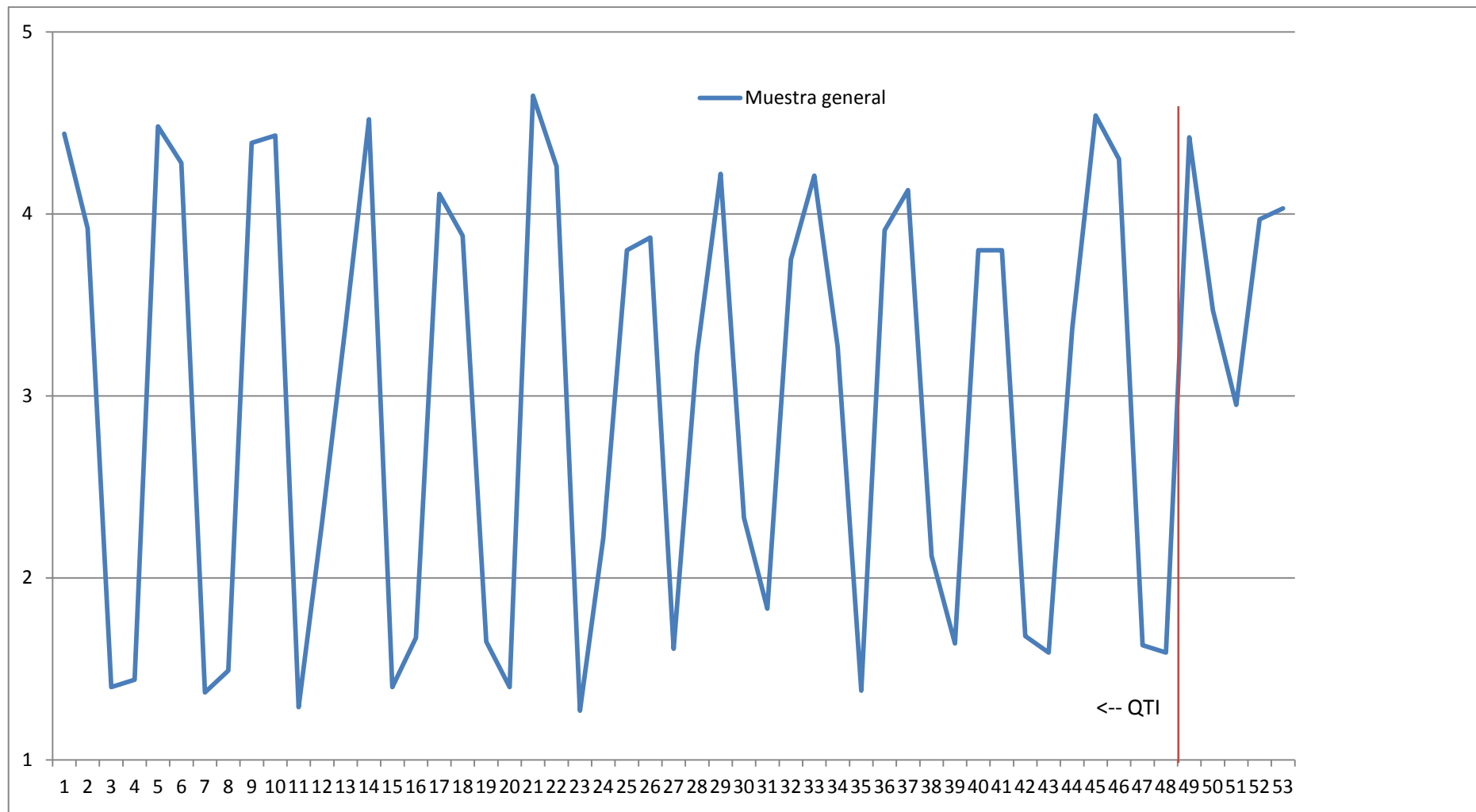


Figura 4.8. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Muestra general ($n_1=509$).

Como pregunta final del cuestionario se consultaba sobre el porcentaje de profesorado que podría representar las opiniones expresadas en la encuesta (mejores docentes). En el caso de la muestra general (sin distinguir por rama de conocimiento) el resultado del porcentaje medio es del 26,15 (con una desviación típica de 20,38). Por lo que se puede concluir (aunque con cierta heterogeneidad en la distribución) que los mejores docentes suponen para la muestra general algo más de la cuarta parte de todo su profesorado.

4.1.1.2. Rama de Humanidades

En la siguiente tabla se recogen los resultados de la *rama de conocimiento de Humanidades* ($n_{1hum}=207$) obtenidos de la aplicación del QTI. En este caso, los resultados hacen referencia a una parte de la muestra general, concretamente a una rama de conocimiento y por escala. En dicha tabla se muestran la media de los valores obtenidos en cada una de las escalas, la desviación típica y la mediana.

Escalas QTI	\bar{x}	S_x	Me
Liderazgo	25,96	2,95	26
Incertidumbre	7,74	2,28	7
Apoyo	25,64	3,79	27
Insatisfacción	9,20	3,51	8
Comprensión	26,02	3,17	27
Sanción	10,60	3,67	10
Libertad	18,20	3,86	18
Inflexibilidad	19,18	5,64	19

Tabla 4.3. Resultados QTI adaptado. Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

Como se observa en la tabla 4.3, la *Comprensión*, el *Liderazgo* y el *Apoyo*, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes egresados de Humanidades de sus mejores docentes. Las variables peor valoradas son la *Incertidumbre*, la *Insatisfacción* y la *Sanción*, quedando la *Libertad* y la *Inflexibilidad* en valores intermedios. En la siguiente figura se traza el perfil de los resultados por escalas.

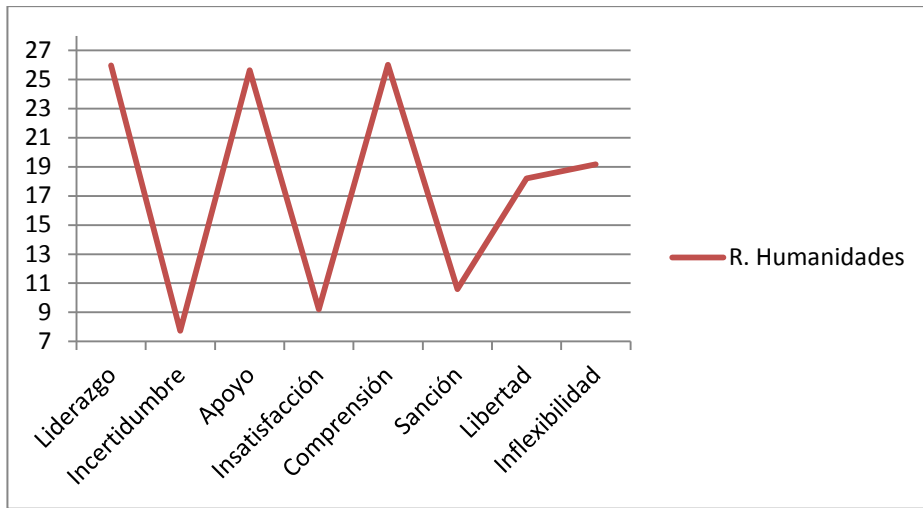


Figura 4.9. Perfil QTI adaptado. Rama Humanidades ($n_{1hum}=207$).

En la figura 4.10 se representan los resultados en el diagrama de sectores del modelo MITB.

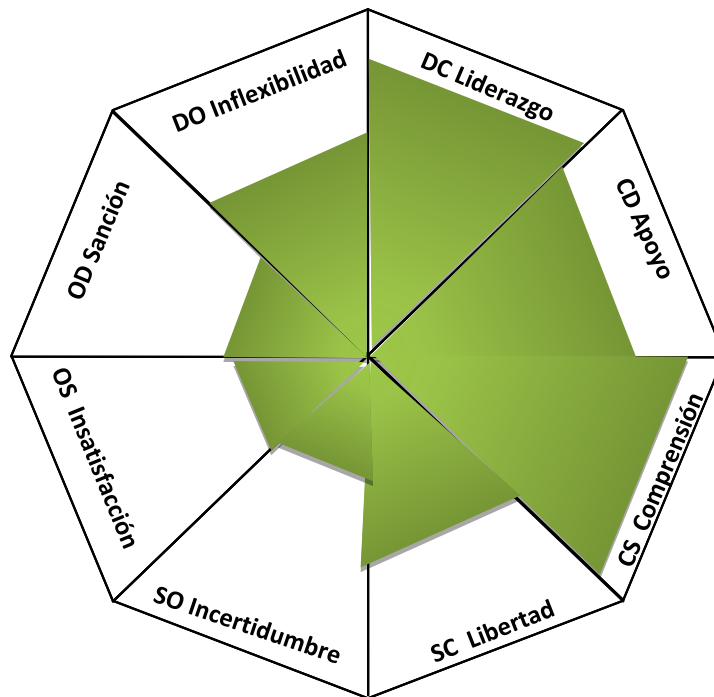


Figura 4.10. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama Humanidades ($n_{1hum}=207$).

En la tabla siguiente aparecen los resultados detallados del cuestionario administrado. Los primeros 48 ítems hacen referencia al QTI adaptado, el resto a otras cuestiones añadidas para responder a diversos objetivos de la investigación (ítems 49 a 53). Como información adicional de los resultados (además de la media, desviación típica y mediana), aparecen 5 columnas más que reflejan las frecuencias absolutas de cada una de las opciones elegidas.

Ítems del cuestionario Rama HUM	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	\bar{x}	S_x	Me
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	0	1	17	62	127	4,52	0,67	5
2. Confiaba en nosotros/as	1	7	42	80	76	4,08	0,87	4
3. Parecía inseguro/a	163	28	5	2	8	1,37	0,90	1
4. Se enfadaba sin motivos	142	43	16	1	3	1,44	0,78	1
5. Explicaba las cosas de manera clara	1	2	23	54	127	4,47	0,77	5
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	3	8	16	64	115	4,36	0,89	5
7. Era indeciso	161	32	5	2	5	1,33	0,79	1
8. Se enfadaba con facilidad	144	35	21	1	4	1,47	0,85	1
9. Mantenía nuestra atención	1	2	15	69	121	4,48	0,71	5
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	1	4	14	46	143	4,57	0,75	5
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	182	13	3	3	5	1,23	0,77	1
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	65	65	47	17	12	2,25	1,16	2
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	13	21	64	71	39	3,49	1,10	4
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	1	0	14	36	156	4,67	0,64	5
15. Perdía las riendas de la clase	171	24	3	3	5	1,29	0,78	1
16. Era impaciente	123	47	27	5	4	1,64	0,94	1
17. Era un/a buen/a líder	4	5	31	62	104	4,25	0,93	5
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	1	4	51	97	55	3,97	0,79	4
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	141	45	10	4	6	1,49	0,90	1
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	168	17	12	4	5	1,35	0,87	1
21. Actuaba con seguridad	3	0	4	24	176	4,79	0,62	5
22. Tenía paciencia	2	3	27	60	115	4,37	0,84	5
23. Era fácil ponerlo en ridículo	179	21	3	1	1	1,17	0,51	1
24. Hacía comentarios sarcásticos	70	45	47	22	22	2,42	1,34	2
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	5	14	43	69	75	3,95	1,03	4
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	4	14	34	66	90	4,08	1,02	4
27. Pensaba que hacíamos trampas	137	48	16	4	0	1,45	0,72	1
28. Era inflexible	32	30	54	41	49	3,22	1,37	3
29. Se mostraba amigable	3	0	33	48	122	4,39	0,86	5
30. Podíamos influirle	65	57	53	22	9	2,29	1,15	2

31. Pensaba que no sabíamos nada	113	51	30	9	1	1,70	0,91	1
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	15	22	62	46	62	3,57	1,22	4
33. Era una persona que nos apoyaba	0	5	33	54	116	4,35	0,83	5
34. Nos permitía bromear en clase	14	25	63	43	63	3,56	1,23	4
35. Nos infravaloraba	168	21	12	4	0	1,28	0,66	1
36. Sus evaluaciones eran exigentes	16	12	41	59	77	3,82	1,22	4
37. Tenía sentido del humor	2	8	26	59	111	4,31	0,90	5
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	66	62	54	18	7	2,22	1,09	2
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	134	40	19	12	1	1,57	0,92	1
40. Exigía un nivel muy alto	9	23	45	67	62	3,73	1,14	4
41. Aceptaba las bromas	3	13	45	57	88	4,04	1,02	4
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	119	49	26	6	6	1,69	1,00	1
43. Parecía insatisfecho	132	43	20	6	4	1,57	0,92	1
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	25	41	39	53	46	3,26	1,34	3
45. Sus clases eran agradables	0	3	12	45	148	4,63	0,66	5
46. Era poco severo	5	8	18	58	119	4,34	0,96	5
47. Era desconfiado	127	45	23	6	4	1,61	0,94	1
48. Le temíamos	153	15	19	11	8	1,57	1,10	1
49. Era accesible fuera de clase	4	3	19	45	137	4,48	0,87	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	35	26	31	50	64	3,40	1,46	4
51. Mantenía las distancias dentro de clase	46	47	52	36	25	2,74	1,31	3
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	10	14	25	60	98	4,07	1,14	4
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	15	8	39	48	96	3,98	1,21	4

Tabla 4.4. Resultados detallados del cuestionario. Rama Humanidades ($n_{1hum}=207$).

En las figuras siguientes aparecen representados los ítems adicionales del cuestionario en relación a la Rama de Humanidades.

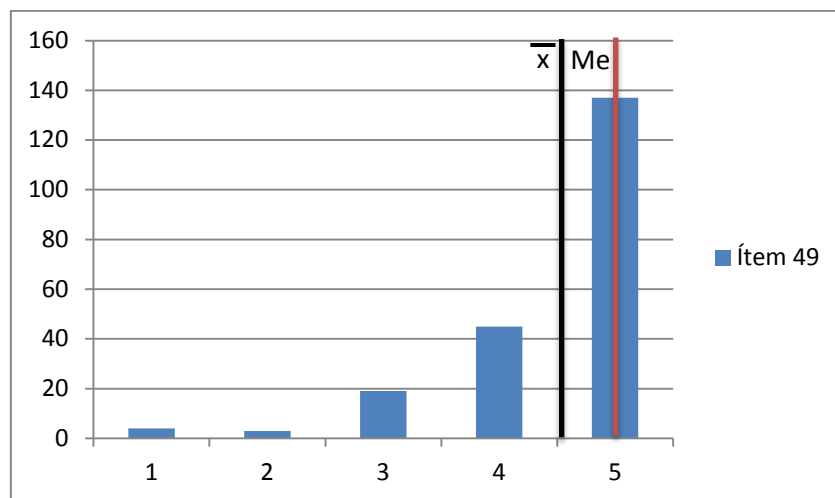


Figura 4.11. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*.
Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

Como se observa en la figura 4.11, los estudiantes consultados de la Rama de Humanidades indican que sus mejores docentes “eran accesibles fuera de clase”. La distribución es claramente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,48$ y Mediana = 5).

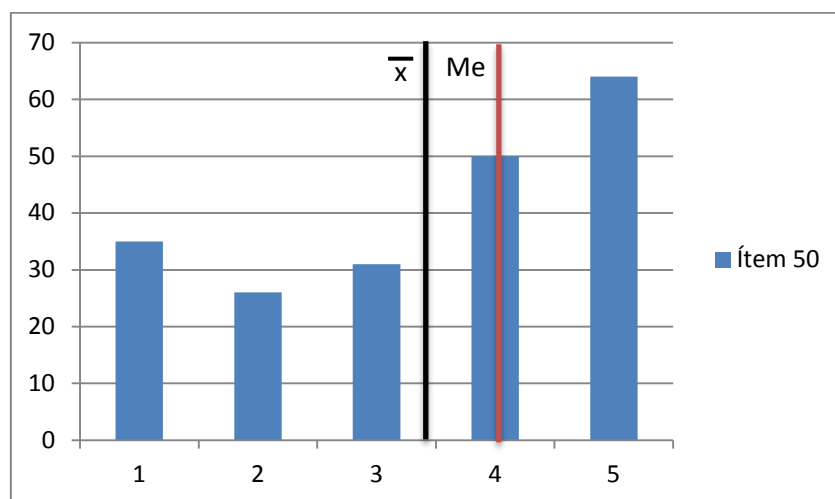


Figura 4.12. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

Como se puede ver en la figura 4.12, los estudiantes consultados de la Rama de Humanidades indican que sus mejores docentes “en tutorías se mostraban menos formales”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,40$ y Mediana=4).

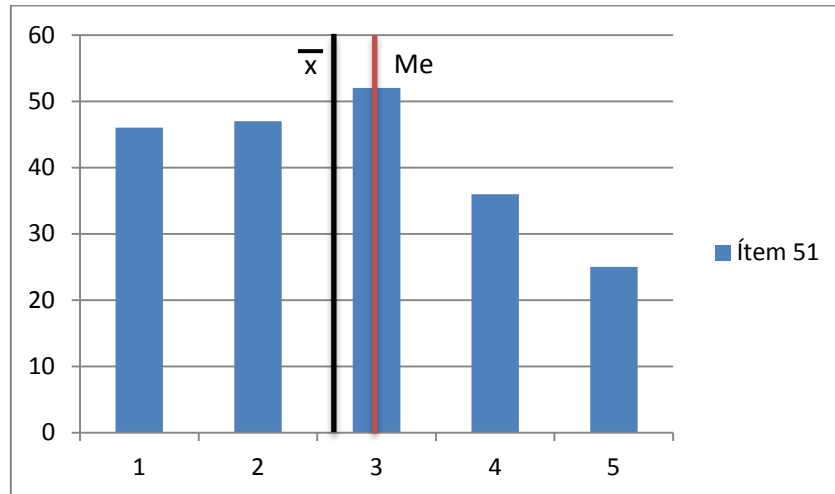


Figura 4.13. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantén las distancias dentro de clase*. Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

Como se observa en la figura 4.13, los estudiantes consultados de la Rama de Humanidades no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes “mantenían las distancias dentro de clase”. La distribución es simétrica ($\bar{x} = 2.74$ y Mediana=3).

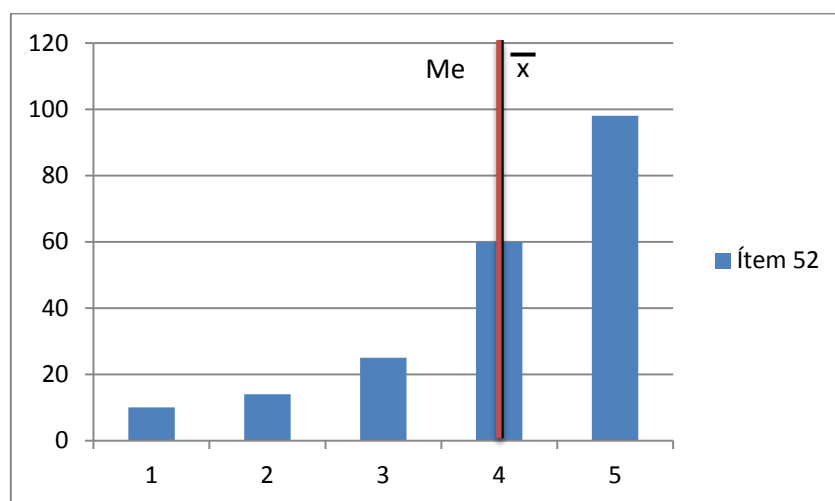


Figura 4.14. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

Como se puede ver en la figura 4.14, los estudiantes consultados de la Rama de Humanidades indican que sus mejores docentes “eran sensibles a sus problemas y situaciones”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,07$ y Mediana = 4).

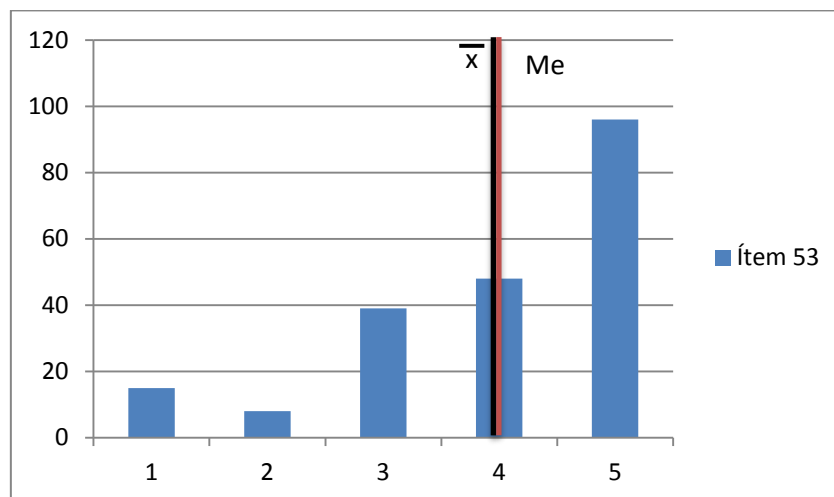


Figura 4.15. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

Como se observa en la figura 4.15, los estudiantes consultados de la Rama de Humanidades indican que a clase de sus mejores docentes “acudían más estudiantes que a otras asignaturas”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,98$ y Mediana = 4).

En la página siguiente se representa el perfil completo (figura 4.16) del cuestionario (QTI + ítems adicionales) de la muestra general.

Como pregunta final del cuestionario se cuestionaba sobre el porcentaje de profesorado que podría representar las opiniones expresadas en la encuesta (mejores docentes). En el caso de la Rama de Humanidades, el resultado del porcentaje medio es del 26,70 (con una desviación típica de 18,43). Por lo que se puede concluir (aunque con cierta heterogeneidad en la distribución) que los mejores docentes suponen para la Rama de Humanidades algo más de la cuarta parte de todo su profesorado.

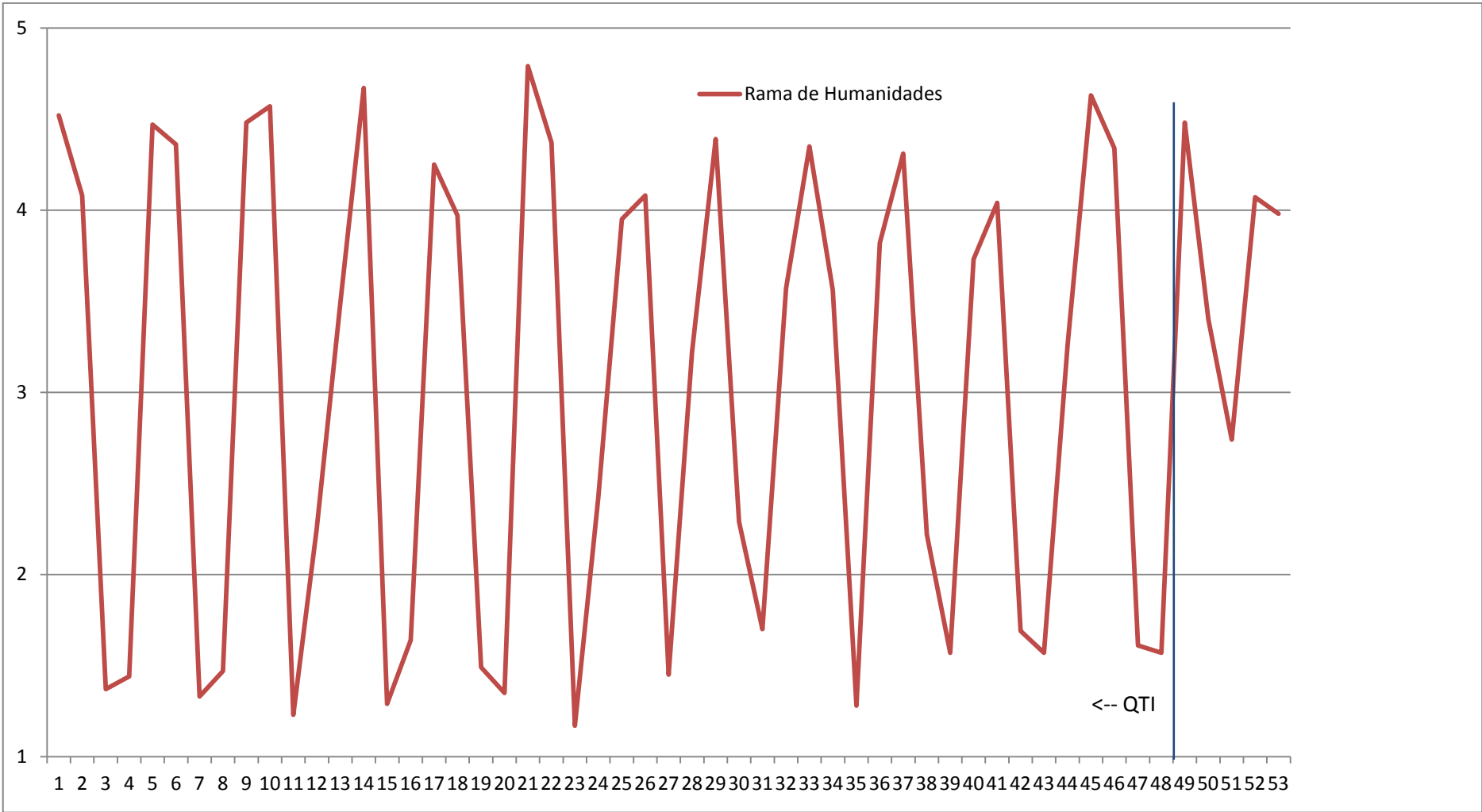


Figura 4.16. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Humanidades ($n_{1hum}=207$).

4.1.1.3. Rama de Ciencias Experimentales

En la siguiente tabla se recogen los resultados de la *rama de conocimiento de Ciencias Experimentales* ($n_{1ccex}=62$) obtenidos de la aplicación del QTI. En este caso, los resultados hacen referencia a una parte de la muestra general, concretamente a una rama de conocimiento y por escala. En dicha tabla se muestran la media de los valores obtenidos en cada una de las escalas, la desviación típica y la mediana.

Escalas QTI	\bar{x}	S_x	Me
Liderazgo	25,74	2,40	26
Incertidumbre	8,20	2,67	7
Apoyo	23,59	4,11	23,5
Insatisfacción	10,02	3,79	9
Comprensión	25,11	3,37	25
Sanción	9,91	3,66	9
Libertad	16,11	3,28	16
Inflexibilidad	21,03	4,95	21

Tabla 4.5. Resultados QTI adaptado. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

Como se observa en la tabla 4.5, el *Liderazgo*, la *Comprensión* y el *Apoyo*, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes egresados de Ciencias Experimentales de sus mejores docentes. La *Inflexibilidad* aparece en cuarto lugar. Las variables peor valoradas son la *Incertidumbre*, la *Sanción* y la *Insatisfacción*, quedando la *Libertad* en valores intermedios. En la siguiente figura se traza el perfil de los resultados por escalas.

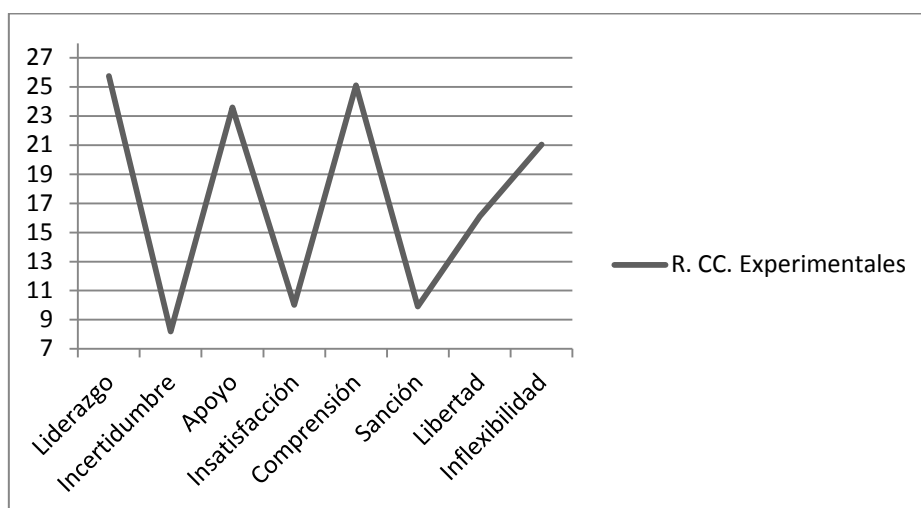


Figura 4.17. Perfil QTI adaptado. Rama Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

En la figura 4.18 se representan los resultados en el diagrama de sectores del modelo MITB.

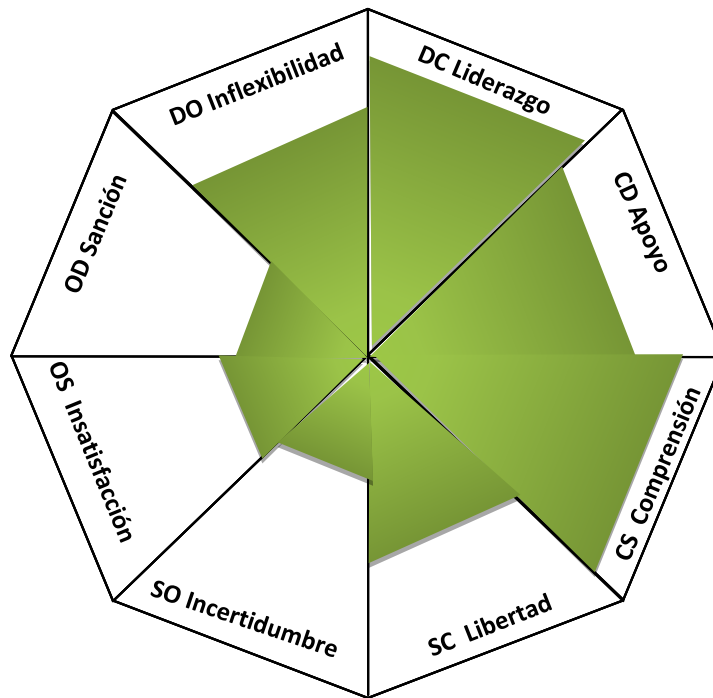


Figura 4.18. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

En la tabla siguiente aparecen los resultados detallados del cuestionario administrado. Los primeros 48 ítems hacen referencia al QTI adaptado, el resto a otras cuestiones añadidas para responder a diversos objetivos de la investigación (ítems 49 a 53). Como información adicional de los resultados (además de la media, desviación típica y mediana), aparecen 5 columnas más que reflejan las frecuencias absolutas de cada una de las opciones elegidas.

Ítems QTI Rama CCEX	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	\bar{x}	S_x	Me
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	0	0	6	21	35	4,47	0,67	5
2. Confiaba en nosotros/as	0	4	17	25	16	3,85	0,88	4
3. Parecía inseguro/a	47	10	4	0	1	1,35	0,75	1
4. Se enfadaba sin motivos	43	14	4	0	0	1,36	0,61	1
5. Explicaba las cosas de manera clara	0	1	3	20	37	4,52	0,67	5
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	1	1	8	19	33	4,32	0,88	5

7. Era indeciso	46	16	0	0	0	1,26	0,44	1
8. Se enfadaba con facilidad	44	14	2	2	0	1,39	0,71	1
9. Mantenía nuestra atención	0	1	4	24	33	4,44	0,69	5
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	0	2	7	16	37	4,42	0,82	5
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	49	11	2	0	0	1,24	0,50	1
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	14	25	14	7	1	2,28	1,00	2
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	2	7	28	15	9	3,36	0,98	3
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	1	0	4	20	37	4,48	0,76	5
15. Perdía las riendas de la clase	42	16	1	3	0	1,44	0,76	1
16. Era impaciente	35	14	9	3	0	1,67	0,91	1
17. Era un/a buen/a líder	0	1	10	27	23	4,18	0,76	4
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	1	2	14	30	15	3,90	0,86	4
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	38	17	5	1	1	1,55	0,84	1
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	47	9	3	1	1	1,36	0,80	1
21. Actuaba con seguridad	0	0	4	9	49	4,73	0,58	5
22. Tenía paciencia	2	2	8	24	26	4,13	0,98	4
23. Era fácil ponerlo en ridículo	48	10	0	2	1	1,33	0,79	1
24. Hacía comentarios sarcásticos	35	13	8	3	3	1,81	1,14	1
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	4	4	16	25	12	3,61	1,10	4
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	3	9	20	18	11	3,41	1,10	3
27. Pensaba que hacíamos trampas	35	22	5	0	0	1,52	0,65	1
28. Era inflexible	5	10	19	10	18	3,42	1,29	3
29. Se mostraba amigable	2	3	8	21	28	4,13	1,03	4
30. Podíamos influirle	12	24	14	9	3	2,47	1,11	2
31. Pensaba que no sabíamos nada	25	21	10	2	4	2,02	1,14	2
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	0	3	9	20	30	4,24	0,88	4
33. Era una persona que nos apoyaba	0	2	15	15	28	4,15	0,92	4
34. Nos permitía bromear en clase	10	12	30	6	4	2,71	1,10	3
35. Nos infravaloraba	47	7	6	1	1	1,42	0,86	1
36. Sus evaluaciones eran exigentes	0	4	11	16	31	4,19	0,95	4,5
37. Tenía sentido del humor	1	7	13	18	22	3,87	1,10	4
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	19	31	8	4	0	1,95	0,84	2
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	37	15	7	2	0	1,57	0,83	1
40. Exigía un nivel muy alto	1	5	10	23	23	4,00	1,01	4
41. Aceptaba las bromas	4	1	27	14	15	3,57	1,10	3
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	43	15	4	0	0	1,37	0,61	1
43. Parecía insatisfecho	36	14	9	1	2	1,69	1,00	1
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	6	8	18	12	18	3,45	1,30	3
45. Sus clases eran agradables	0	0	7	20	35	4,45	0,70	5
46. Era poco severo	0	1	11	22	28	4,24	0,80	4
47. Era desconfiado	29	21	11	1	0	1,74	0,81	2
48. Le temíamos	38	9	6	5	3	1,79	1,21	1

49. Era accesible fuera de clase	0	0	7	14	41	4,55	0,69	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	7	6	10	14	25	3,71	1,38	4
51. Mantenía las distancias dentro de clase	5	13	19	17	8	3,16	1,15	3
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	2	5	15	15	24	3,89	1,13	4
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	0	5	13	21	21	3,97	0,96	4

Tabla 4.6. Resultados detallados del cuestionario. Rama Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

En las figuras siguientes aparecen representados los ítems adicionales del cuestionario en relación a la Rama de Ciencias Experimentales.

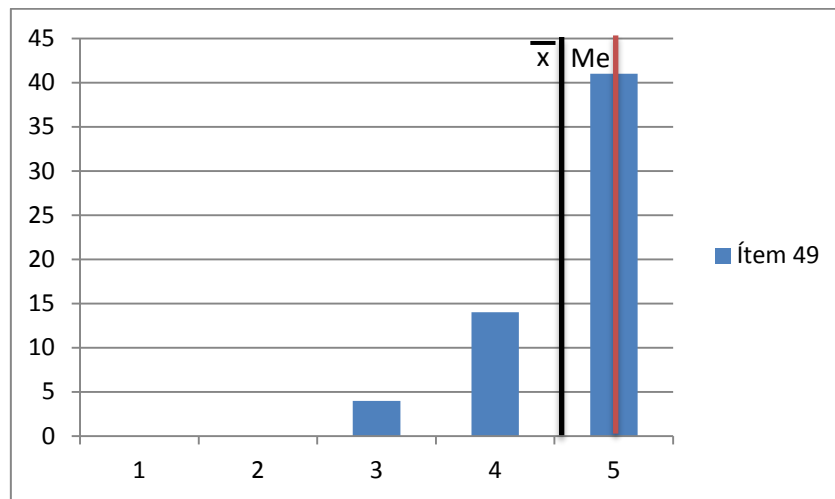


Figura 4.19. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

Como se observa en la figura 4.19, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Experimentales indican que sus mejores docentes “eran accesibles fuera de clase”. La distribución es claramente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,55$ y Mediana = 5).

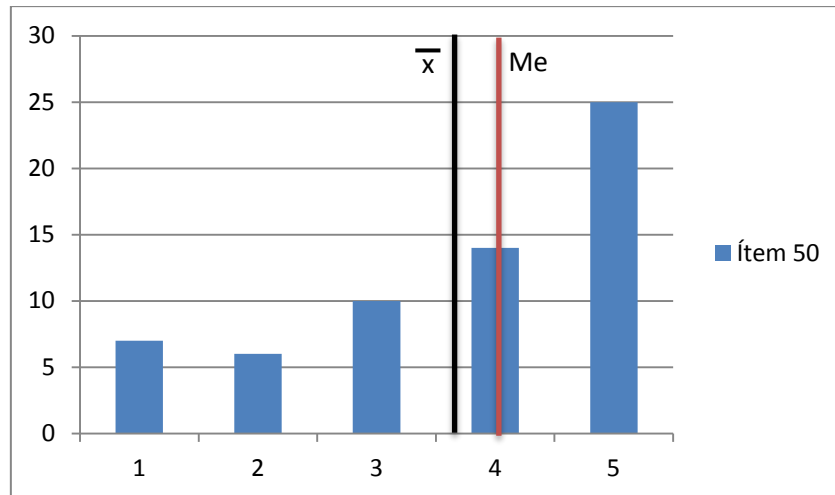


Figura 4.20. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

Como se puede ver en la figura 4.20, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Experimentales indican que sus mejores docentes “en tutorías se mostraban menos formales”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,71$ y Mediana=4).

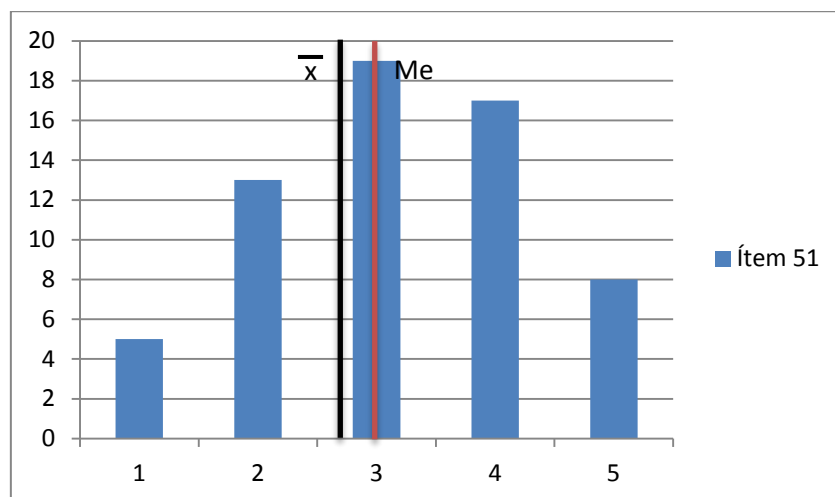


Figura 4.21. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantén las distancias dentro de clase*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

Como se observa en la figura 4.21, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Experimentales no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes “mantenían las distancias dentro de clase”. La distribución es simétrica ($\bar{x}=3,16$ y Mediana=3).

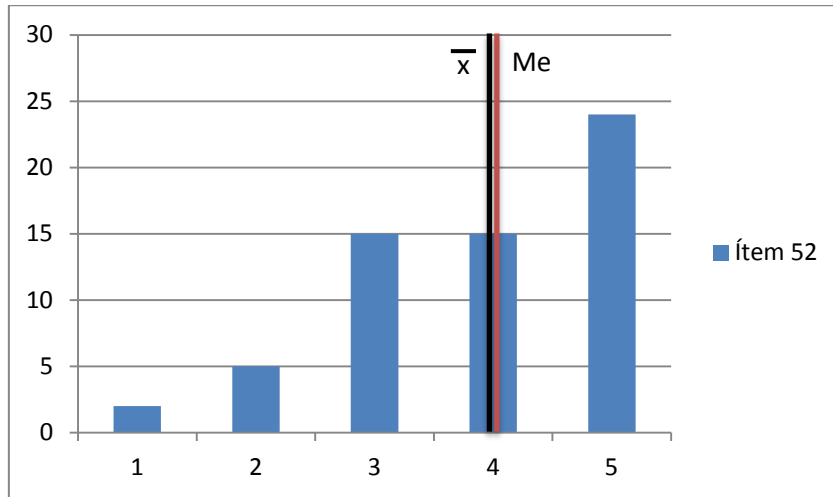


Figura 4.22. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

Como se ilustra en la figura 4.22, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Experimentales indican que sus mejores docentes “eran sensibles a sus problemas y situaciones”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x}=3,89$ y Mediana = 4).

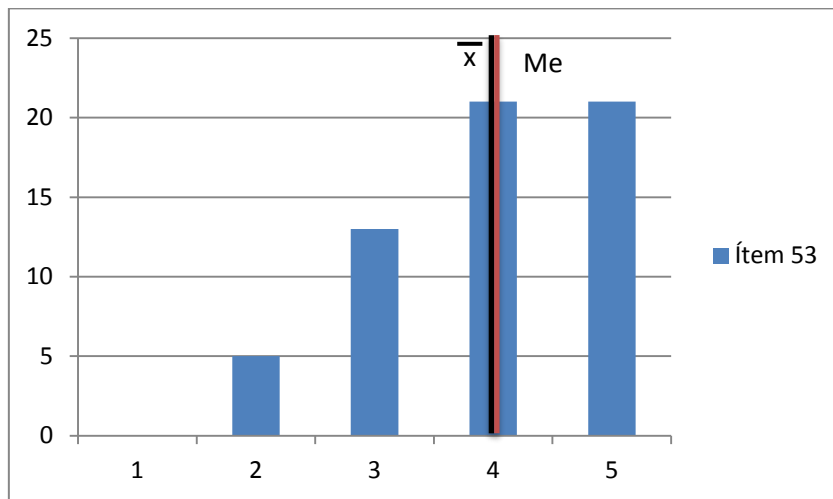


Figura 4.23. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

Como se observa en la figura 4.23, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Experimentales indican que a la clase de sus mejores docentes

“acudían más estudiantes que a otras asignaturas”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,97$ y Mediana = 4).

En la página siguiente se representa el perfil completo (figura 4.24) del cuestionario (QTI + ítems adicionales) de la Rama de Ciencias Experimentales.

Como pregunta final del cuestionario se cuestionaba sobre el porcentaje de profesorado que podría representar las opiniones expresadas en la encuesta (mejores docentes). En el caso de la Rama de Ciencias Experimentales, el resultado del porcentaje medio es del 25,89 (con una desviación típica de 22,43). Por lo que se puede concluir (aunque con cierta heterogeneidad en la distribución) que los mejores docentes suponen para la Rama de Ciencias Experimentales poco más de la cuarta parte de todo su profesorado.

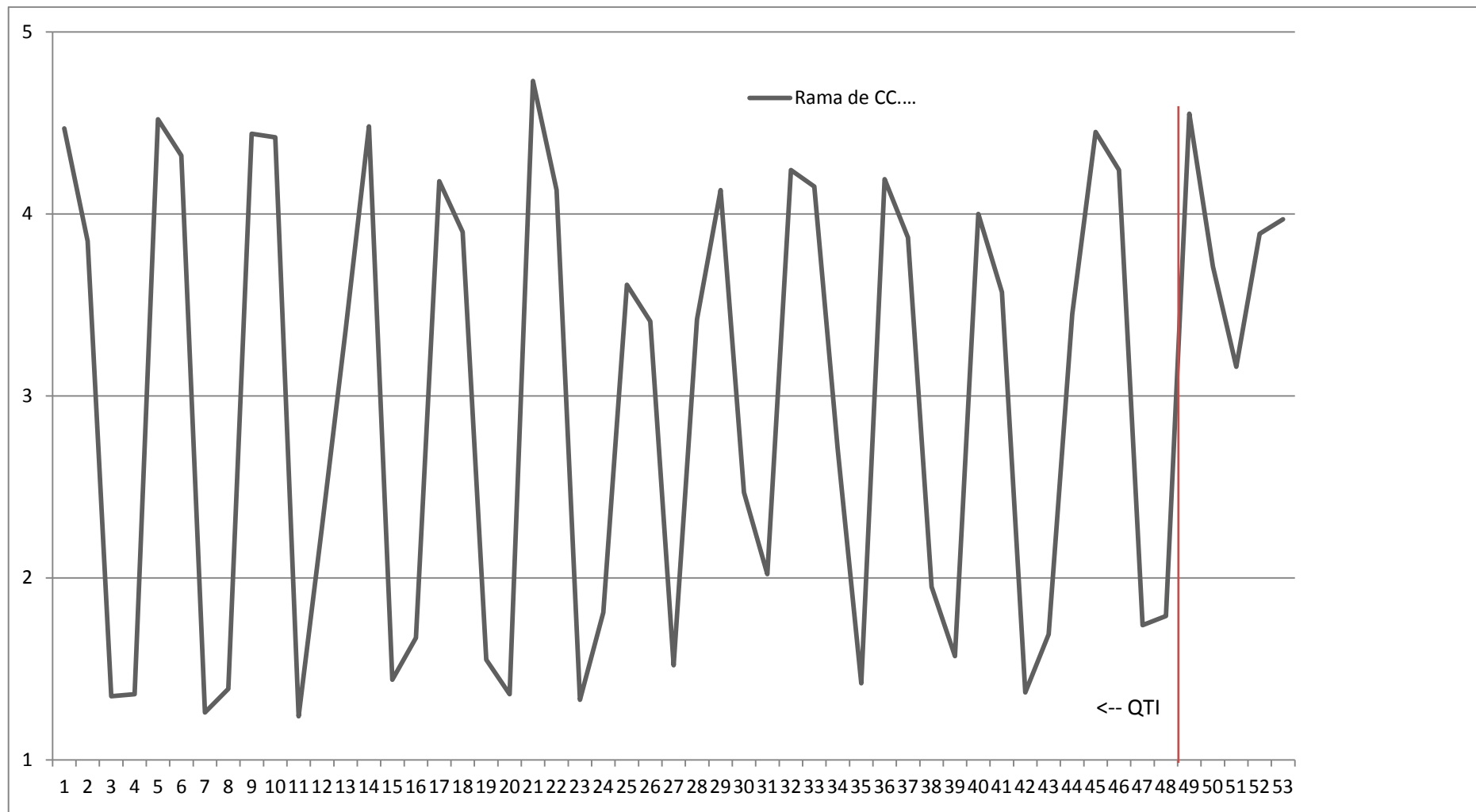


Figura 4.24. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias Experimentales ($n_{1ccex}=62$).

4.1.1.4. Rama de Ciencias de la Salud

En la siguiente tabla se recogen los resultados de la *rama de conocimiento de Ciencias de la Salud* ($n_{1ccsa}=33$) obtenidos de la aplicación del QTI. En este caso, los resultados hacen referencia a una parte de la muestra general, concretamente a una rama de conocimiento y por escala. En dicha tabla se muestran la media de los valores obtenidos en cada una de las escalas, la desviación típica y la mediana.

Escalas QTI	\bar{x}	S_x	Me
Liderazgo	25,24	2,73	25
Incertidumbre	8,28	1,95	8
Apoyo	24,33	3,23	24
Insatisfacción	10,26	4,43	9
Comprensión	24,54	3,88	25
Sanción	10,13	3,18	9
Libertad	17,09	3,11	17
Inflexibilidad	19,31	4,80	19

Tabla 4.7. Resultados QTI adaptado. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

Como se observa en la tabla 4.7, el *Liderazgo*, la *Comprensión* y el *Apoyo*, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes egresados de Ciencias de la Salud de sus mejores docentes. Las variables peor valoradas son la *Incertidumbre*, la *Sanción* y la *Insatisfacción*, quedando la *Inflexibilidad* y la *Libertad* en valores intermedios. En la siguiente figura se traza el perfil de los resultados por escalas.

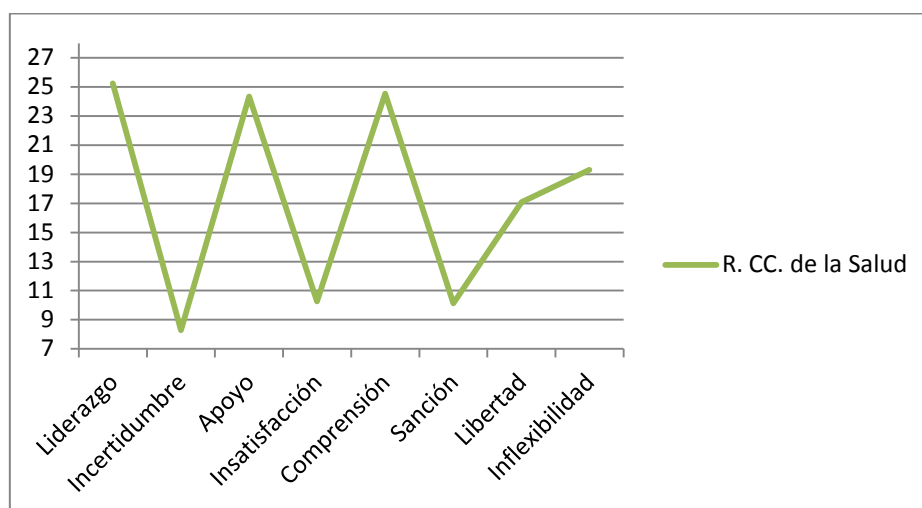


Figura 4.25. Perfil QTI adaptado. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

En la figura 4.26 se representan los resultados en el diagrama de sectores del modelo MITB.

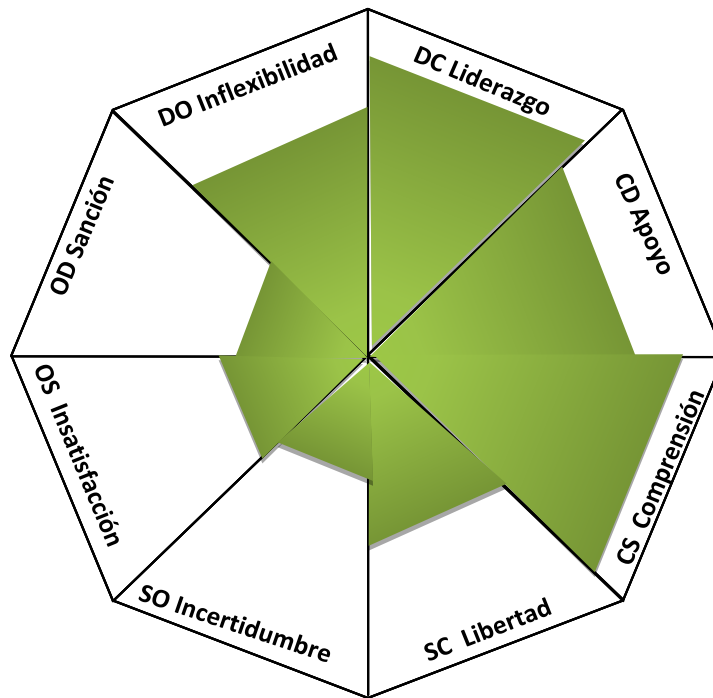


Figura 4.26. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

En la tabla siguiente aparecen los resultados detallados del cuestionario administrado. Los primeros 48 ítems hacen referencia al QTI adaptado, el resto a otras cuestiones añadidas para responder a diversos objetivos de la investigación (ítems 49 a 53). Como información adicional de los resultados (además de la media, desviación típica y mediana), aparecen 5 columnas más que reflejan las frecuencias absolutas de cada una de las opciones elegidas.

Ítems QTI Rama CCSA	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	\bar{x}	S_x	Me
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	1	0	1	16	15	4,33	0,82	4
2. Confiaba en nosotros/as	1	1	7	17	7	3,85	0,91	4
3. Parecía inseguro/a	24	5	2	1	0	1,38	0,75	1
4. Se enfadaba sin motivos	22	9	0	1	0	1,38	0,66	1
5. Explicaba las cosas de manera clara	1	0	0	16	16	4,39	0,79	4
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	1	1	6	11	14	0,09	1,01	4

7. Era indeciso	25	6	0	2	0	1,36	0,78	1
8. Se enfadaba con facilidad	21	11	0	1	0	1,42	0,66	1
9. Mantenía nuestra atención	0	0	0	17	16	4,48	0,51	4
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	0	1	4	11	17	4,33	0,82	5
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	25	7	0	1	0	1,30	0,64	1
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	5	13	13	0	1	2,34	0,86	2
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	1	2	14	12	4	3,48	0,91	3
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	0	0	5	10	18	4,39	0,75	5
15. Perdía las riendas de la clase	23	7	3	0	0	1,39	0,66	1
16. Era impaciente	20	9	2	2	0	1,58	0,87	1
17. Era un/a buen/a líder	0	2	3	20	8	4,03	0,77	4
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	0	2	13	12	6	3,67	0,85	4
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	15	13	2	2	1	1,82	1,01	2
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	24	6	2	0	1	1,42	0,87	1
21. Actuaba con seguridad	1	0	0	12	20	4,52	0,79	5
22. Tenía paciencia	1	2	1	14	15	4,21	0,99	4
23. Era fácil ponerlo en ridículo	28	5	0	0	0	1,15	0,36	1
24. Hacía comentarios sarcásticos	15	6	10	0	2	2,03	1,16	2
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	1	2	5	17	8	3,88	0,96	4
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	1	1	8	14	9	3,88	0,96	4
27. Pensaba que hacíamos trampas	9	18	2	2	2	2,09	1,07	2
28. Era inflexible	3	4	17	5	4	3,09	1,07	3
29. Se mostraba amigable	0	2	3	18	10	4,09	0,80	4
30. Podíamos influirle	7	8	14	4	0	2,45	0,97	3
31. Pensaba que no sabíamos nada	14	12	4	1	1	1,84	0,99	2
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	2	3	7	10	10	3,72	1,20	4
33. Era una persona que nos apoyaba	0	2	1	21	9	4,12	0,74	4
34. Nos permitía bromear en clase	1	4	19	5	4	3,21	0,93	3
35. Nos infravaloraba	28	2	0	1	2	1,39	1,09	1
36. Sus evaluaciones eran exigentes	1	1	8	9	14	4,03	1,04	4
37. Tenía sentido del humor	0	1	5	17	10	4,09	0,76	4
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	10	17	6	0	0	1,88	0,70	2
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	18	10	2	1	1	1,66	0,97	1
40. Exigía un nivel muy alto	2	2	5	15	9	3,82	1,10	4
41. Aceptaba las bromas	0	2	11	16	4	3,67	0,78	4
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	20	10	3	0	0	1,48	0,67	1
43. Parecía insatisfecho	25	3	3	2	0	1,45	0,90	1
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	5	4	10	7	7	3,21	1,34	3
45. Sus clases eran agradables	0	1	2	10	20	4,48	0,75	5
46. Era poco severo	0	3	1	16	13	4,18	0,88	4
47. Era desconfiado	17	9	4	2	1	1,82	1,07	1
48. Le temíamos	23	5	3	0	2	1,58	1,09	1

49. Era accesible fuera de clase	1	1	3	11	17	4,27	0,98	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	4	6	7	11	4	3,16	1,25	3
51. Mantenía las distancias dentro de clase	1	9	15	7	1	2,94	0,86	3
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	1	2	2	14	14	4,15	1,00	4
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	1	0	5	14	13	4,15	0,91	4

Tabla 4.8. Resultados detallados del cuestionario. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

En las figuras siguientes aparecen representados los ítems adicionales del cuestionario en relación a la Rama de Ciencias de la Salud.

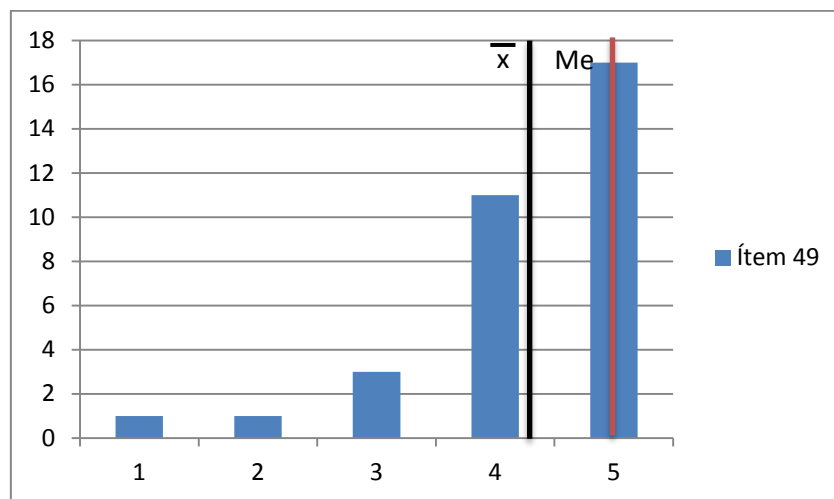


Figura 4.27. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

Como se ilustra en la figura 4.27, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias de la Salud indican que sus mejores docentes “eran accesibles fuera de clase”. La distribución es claramente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,27$ y Mediana = 5).

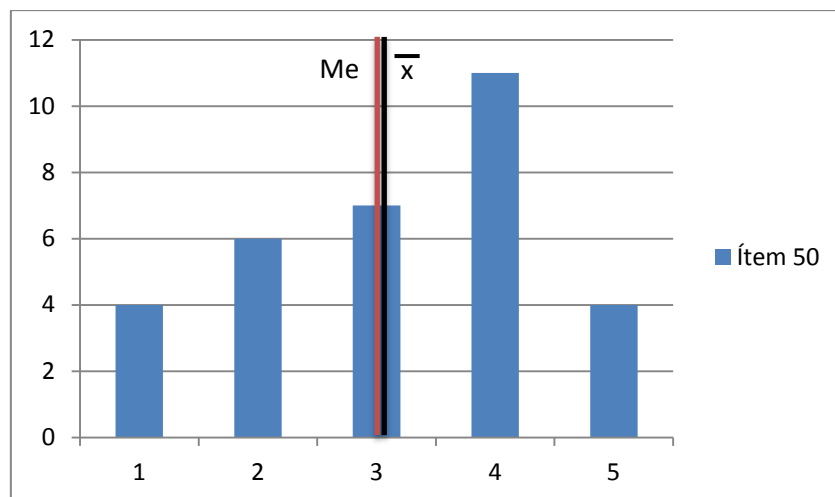


Figura 4.28. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

Como se puede ver en la figura 4.28, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias de la Salud no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes “en tutorías se mostraban menos formales”. La distribución muestra cierta simetría ($\bar{x} = 3,16$ y Mediana=3).

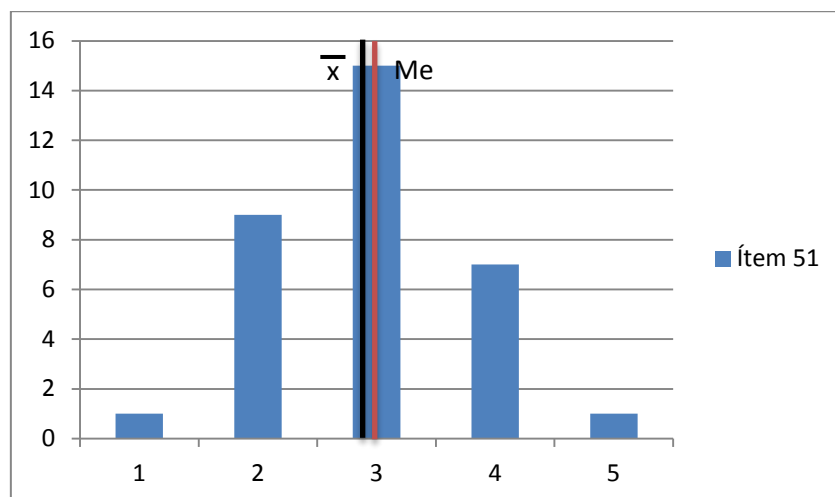


Figura 4.29. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantenía las distancias dentro de clase*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

Como se ilustra en la figura 4.29, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias de la Salud no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes

“mantenían las distancias dentro de clase”. La distribución es simétrica ($\bar{x}= 2.94$ y Mediana=3).

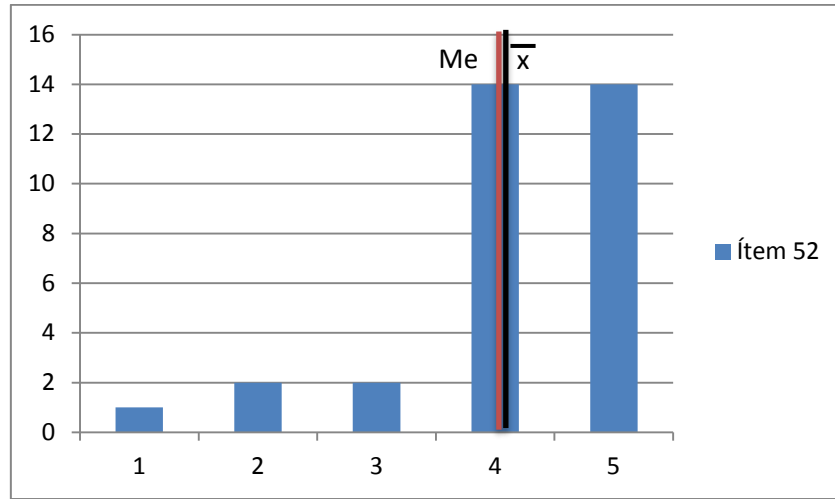


Figura 4.30. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

Como se observa en la figura 4.30, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias de la Salud indican que sus mejores docentes “eran sensibles a sus problemas y situaciones”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,15$ y Mediana = 4).

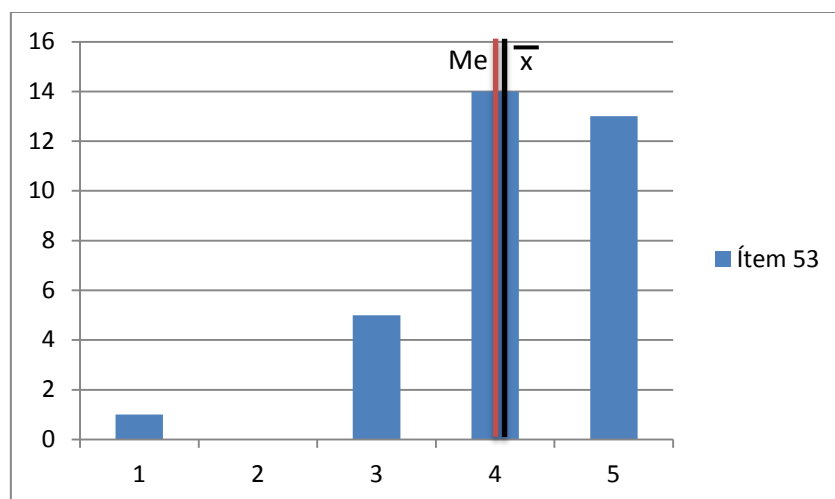


Figura 4.31. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

Como se observa en la figura 4.31, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias de la Salud indican que a clase de sus mejores docentes “acudían más estudiantes que a otras asignaturas”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,15$ y Mediana = 4).

En la página siguiente se representa el perfil completo (figura 4.32) del cuestionario (QTI + ítems adicionales) de la Rama de Ciencias de la Salud.

Como pregunta final del cuestionario se cuestionaba sobre el porcentaje de profesorado que podría representar las opiniones expresadas en la encuesta (mejores docentes). En el caso de la Rama de Ciencias de la Salud, el resultado del porcentaje medio es del 28,27 (con una desviación típica de 20,38). Por lo que se puede concluir (aunque con cierta heterogeneidad en la distribución) que los mejores docentes suponen para la Rama de Ciencias de la Salud algo más de la cuarta parte de todo su profesorado.

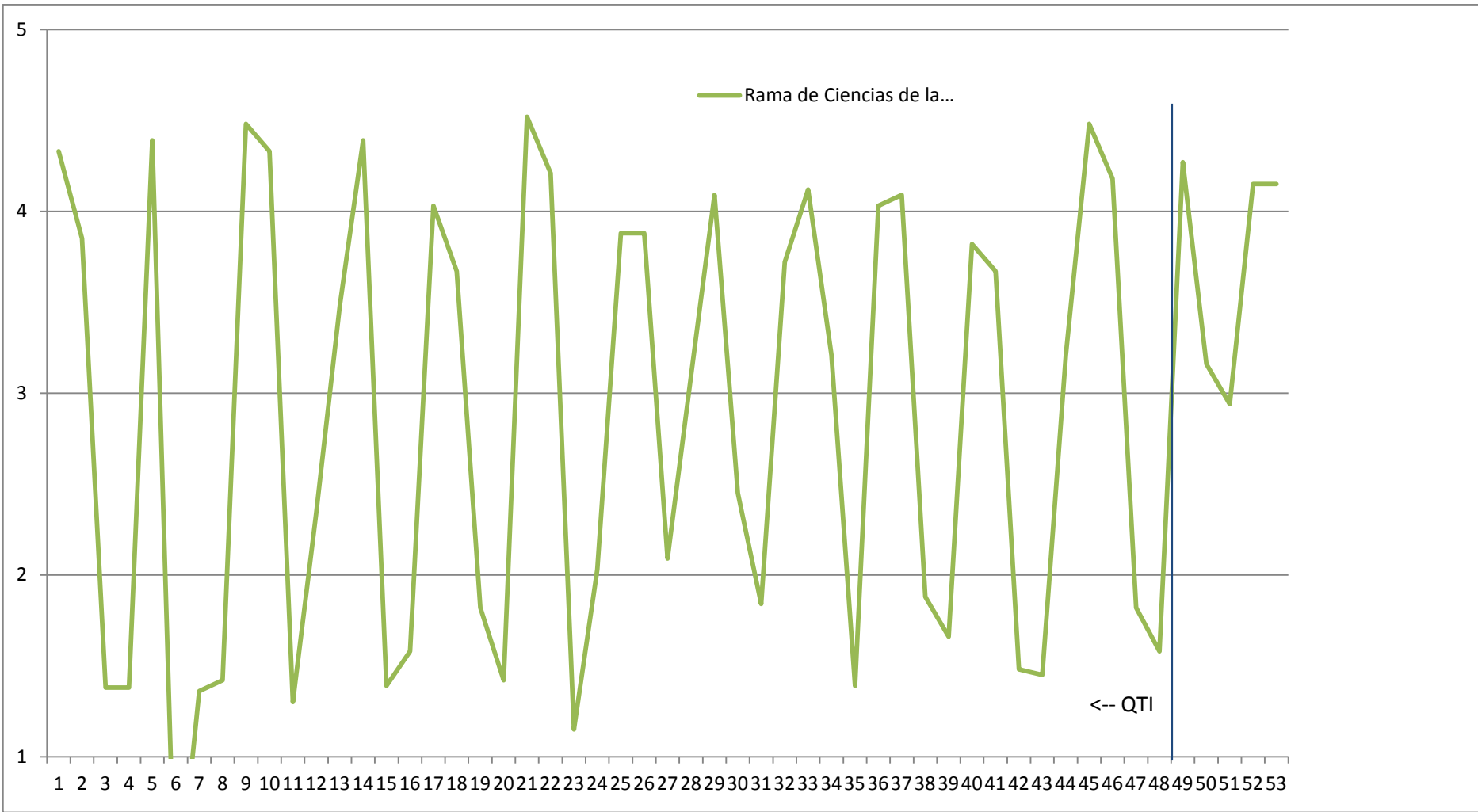


Figura 4.32. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias de la Salud ($n_{1ccsa}=33$).

4.1.1.5. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

En la siguiente tabla se recogen los resultados de la *rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas* ($n_{1ccsj}=120$) obtenidos de la aplicación del QTI. En este caso, los resultados hacen referencia a una parte de la muestra general, concretamente a una rama de conocimiento y por escala. En dicha tabla se muestran la media de los valores obtenidos en cada una de las escalas, la desviación típica y la mediana.

Escalas QTI	\bar{x}	S_x	Me
Liderazgo	25,32	2,90	26
Incertidumbre	8,50	2,90	7
Apoyo	24,38	4,08	25
Insatisfacción	9,32	3,31	9
Comprensión	25,43	3,54	26
Sanción	10,07	3,15	10
Libertad	17,66	3,74	18
Inflexibilidad	19,73	4,35	20

Tabla 4.9. Resultados QTI adaptado. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

Como se observa en la tabla 4.9, la *Comprensión*, el *Liderazgo* y el *Apoyo*, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes egresados de Ciencias de Ciencias Sociales y Jurídicas de sus mejores docentes. Las variables peor valoradas son la *Incertidumbre*, la *Insatisfacción* y la *Sanción*, quedando la *Inflexibilidad* y la *Libertad* en valores intermedios. En la siguiente figura se traza el perfil de los resultados por escalas.

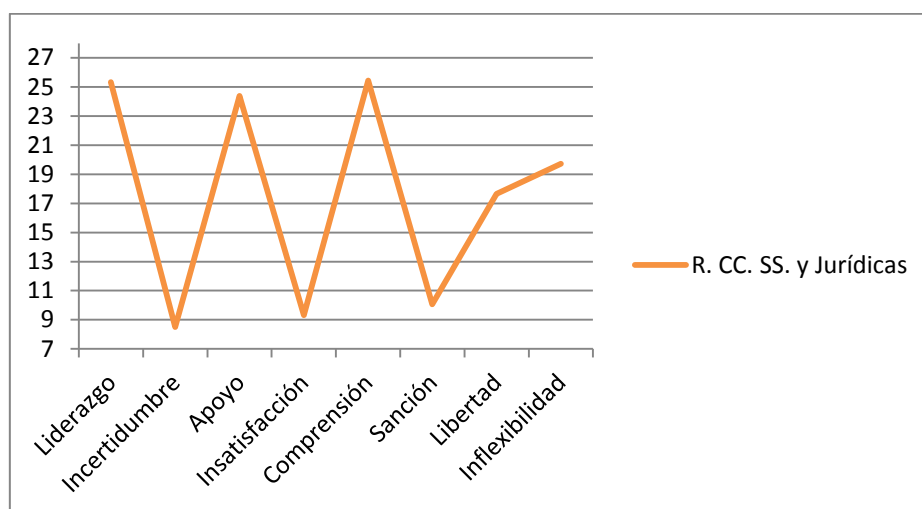


Figura 4.33. Perfil QTI adaptado. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

En la figura 4.34 se representan los resultados en el diagrama de sectores del modelo MITB.

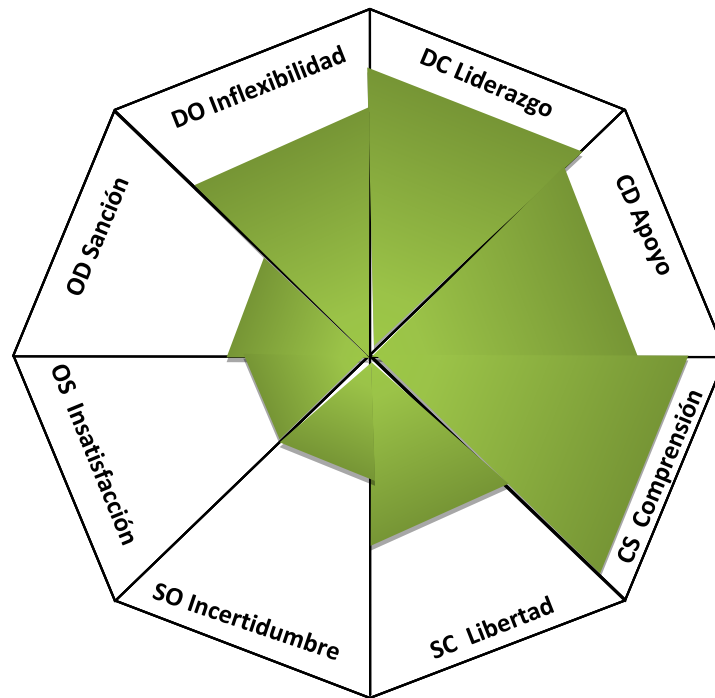


Figura 4.34. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

En la tabla siguiente aparecen los resultados detallados del cuestionario administrado. Los primeros 48 ítems hacen referencia al QTI adaptado, el resto a otras cuestiones añadidas para responder a diversos objetivos de la investigación (ítems 49 a 53). Como información adicional de los resultados (además de la media, desviación típica y mediana), aparecen 5 columnas más que reflejan las frecuencias absolutas de cada una de las opciones elegidas.

Ítems QTI Rama CCSS y J	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	\bar{x}	S_x	Me
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	0	1	13	40	66	4,43	0,72	5
2. Confiaba en nosotros/as	0	4	24	68	23	3,93	0,73	4
3. Parecía inseguro/a	83	29	7	0	1	1,39	0,68	1
4. Se enfadaba sin motivos	77	31	5	2	0	1,41	0,66	1
5. Explicaba las cosas de manera clara	0	1	8	29	82	4,60	0,65	5
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	2	3	12	37	63	4,33	0,89	5

7. Era indeciso	90	21	7	1	1	1,35	0,71	1
8. Se enfadaba con facilidad	73	34	6	2	2	1,51	0,82	1
9. Mantenía nuestra atención	0	1	10	51	58	4,38	0,68	4
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	1	4	11	39	65	4,36	0,85	5
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	94	19	3	0	4	1,34	0,82	1
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	33	44	29	11	3	2,23	1,03	2
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	7	14	47	31	18	3,33	1,07	3
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	2	2	6	34	75	4,50	0,81	5
15. Perdía las riendas de la clase	86	28	3	1	2	1,38	0,73	1
16. Era impaciente	68	38	10	4	0	1,58	0,78	1
17. Era un/a buen/a líder	2	8	18	53	39	3,99	0,95	4
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	1	8	22	57	32	3,93	0,89	4
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	58	48	10	3	1	1,68	0,80	2
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	88	22	3	2	5	1,45	0,95	1
21. Actuaba con seguridad	1	1	6	25	87	4,63	0,70	5
22. Tenía paciencia	0	5	8	49	57	4,33	0,78	4
23. Era fácil ponerlo en ridículo	84	31	3	1	1	1,37	0,66	1
24. Hacía comentarios sarcásticos	52	32	19	14	3	2,03	1,14	2
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	7	10	23	41	38	3,78	1,16	4
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	4	8	27	40	41	3,88	1,06	4
27. Pensaba que hacíamos trampas	71	28	16	5	0	1,63	0,87	1
28. Era inflexible	16	17	36	34	17	3,16	1,23	3
29. Se mostraba amigable	3	1	23	45	47	4,11	0,92	4
30. Podíamos influirle	25	45	36	10	3	2,34	0,98	2
31. Pensaba que no sabíamos nada	49	48	15	4	2	1,83	0,90	2
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	3	10	21	47	39	3,91	1,03	4
33. Era una persona que nos apoyaba	1	5	13	47	53	4,23	0,87	4
34. Nos permitía bromear en clase	10	20	46	28	16	3,17	1,12	3
35. Nos infravaloraba	93	14	7	3	3	1,41	0,90	1
36. Sus evaluaciones eran exigentes	5	9	23	39	44	3,90	1,11	4
37. Tenía sentido del humor	0	5	35	34	46	4,01	0,92	4
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	42	41	28	6	3	2,06	1,01	2
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	75	28	11	4	0	1,53	0,80	1
40. Exigía un nivel muy alto	6	10	25	45	34	3,76	1,11	4
41. Aceptaba las bromas	4	11	33	40	32	3,71	1,06	4
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	54	40	19	3	4	1,86	1,00	2
43. Parecía insatisfecho	86	22	6	3	2	1,43	0,84	1
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	9	16	30	39	25	3,46	1,18	4
45. Sus clases eran agradables	1	0	12	27	80	4,54	0,74	5
46. Era poco severo	0	0	13	46	57	4,38	0,68	4
47. Era desconfiado	69	41	6	3	0	1,52	0,71	1
48. Le temíamos	83	19	11	4	2	1,51	0,92	1

49. Era accesible fuera de clase	2	2	12	29	74	4,44	0,87	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	13	8	35	30	33	3,52	1,27	4
51. Mantenía las distancias dentro de clase	16	23	34	32	15	3,06	1,22	3
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	3	13	22	38	43	3,88	1,10	4
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	3	5	21	26	64	4,20	1,04	5

Tabla 4.10. Resultados detallados del cuestionario. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

En las figuras siguientes aparecen representados los ítems adicionales del cuestionario en relación a la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

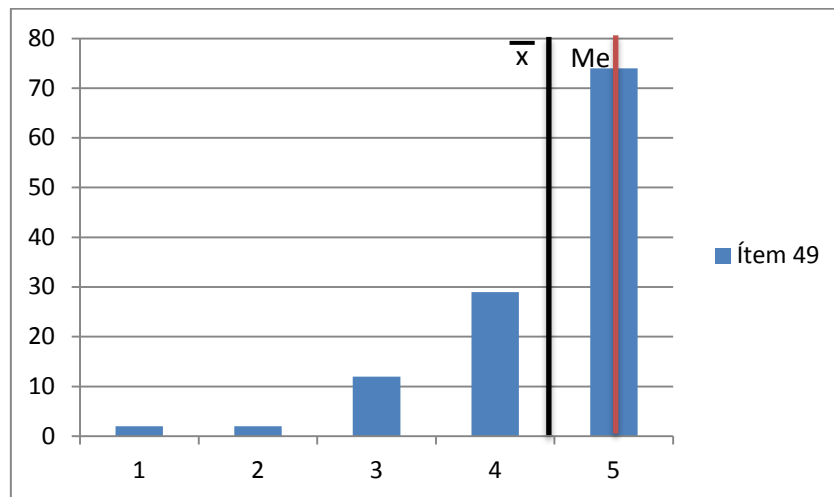


Figura 4.35. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

Como se puede ver en la figura 4.35, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas indican que sus mejores docentes “eran accesibles fuera de clase”. La distribución es claramente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,44$ y Mediana = 5).

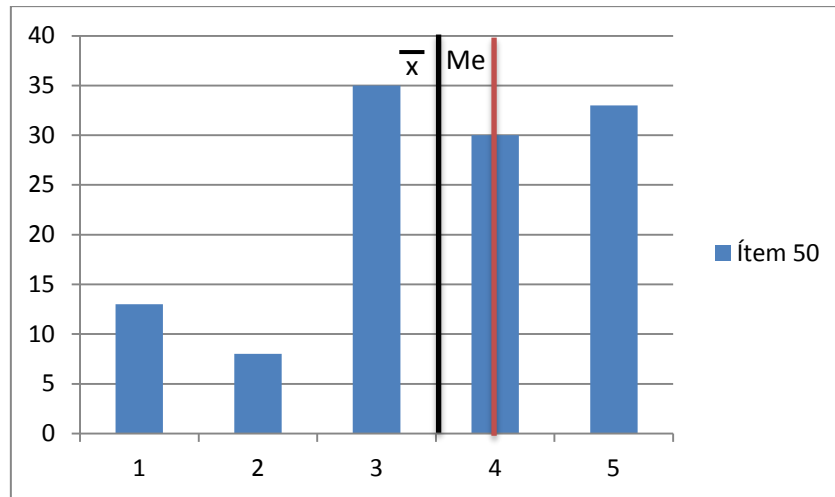


Figura 4.36. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

Como se ilustra en la figura 4.36, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas indican que sus mejores docentes “en tutorías se mostraban menos formales”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x}=3,52$ y Mediana=4).

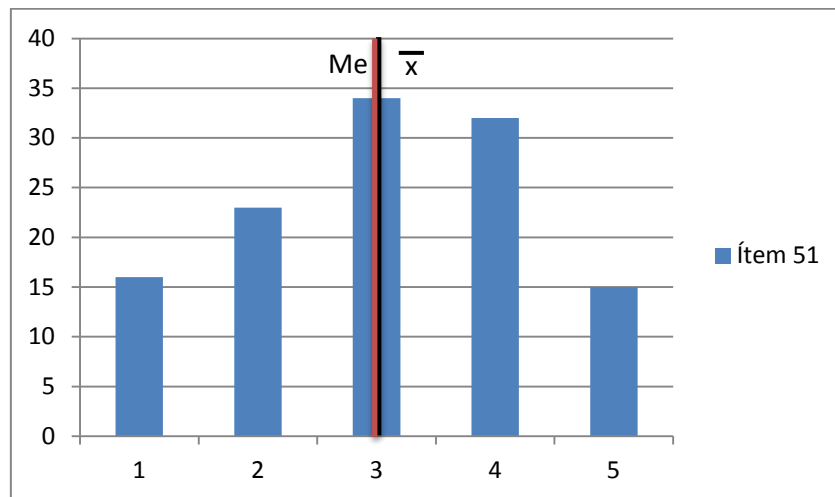


Figura 4.37. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantén las distancias dentro de clase*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

Como se indica en la figura 4.37, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes “mantenían las distancias dentro de clase”. La distribución es simétrica ($\bar{x}=3,06$ y Mediana=3).

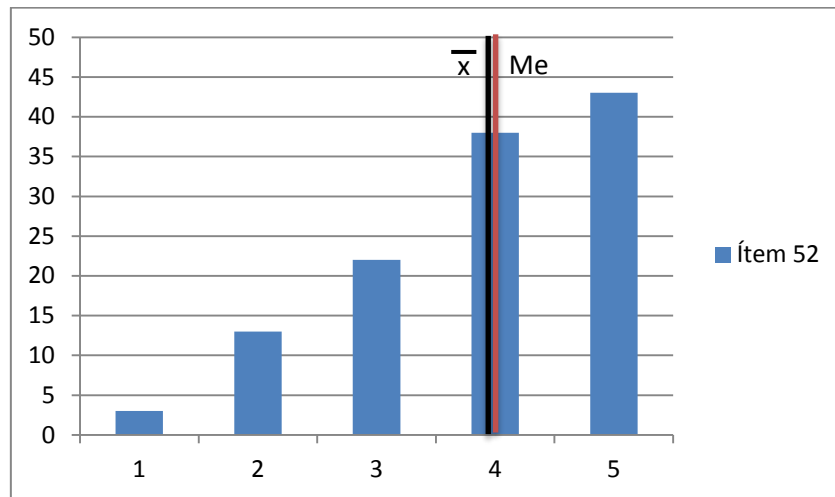


Figura 4.38. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

Como se observa en la figura 4.38, los estudiantes consultados de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas indican que sus mejores docentes “eran sensibles a sus problemas y situaciones”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x}=3,88$ y Mediana = 4).

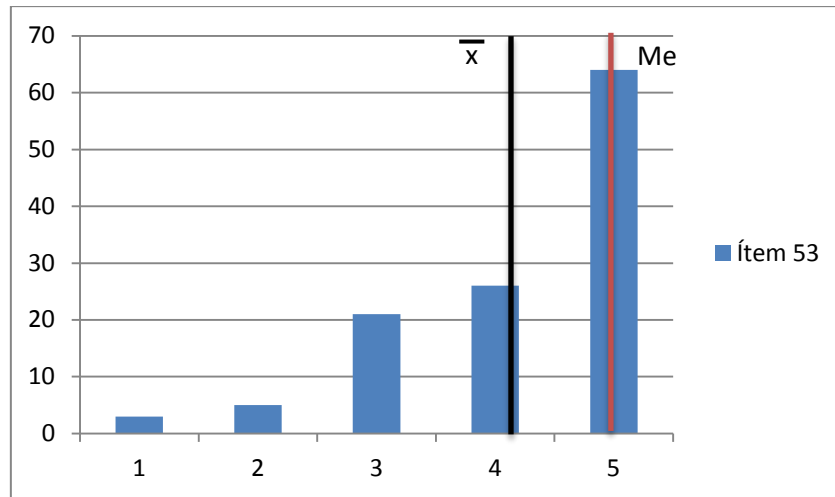


Figura 4.39. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

Como se puede ver en la figura 4.39, los estudiantes consultados de la Rama de Humanidades indican que a clase de sus mejores docentes “acudían más estudiantes que a otras asignaturas”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,20$ y Mediana = 5).

En la página siguiente se representa el perfil completo (figura 4.40) del cuestionario (QTI + ítems adicionales) de la muestra general.

Como pregunta final del cuestionario se cuestionaba sobre el porcentaje de profesorado que podría representar las opiniones expresadas en la encuesta (mejores docentes). En el caso de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el resultado del porcentaje medio es del 24,91 (con una desviación típica de 18,80). Por lo que se puede concluir (aunque con cierta heterogeneidad en la distribución) que los mejores docentes suponen para la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas casi la cuarta parte de todo su profesorado.

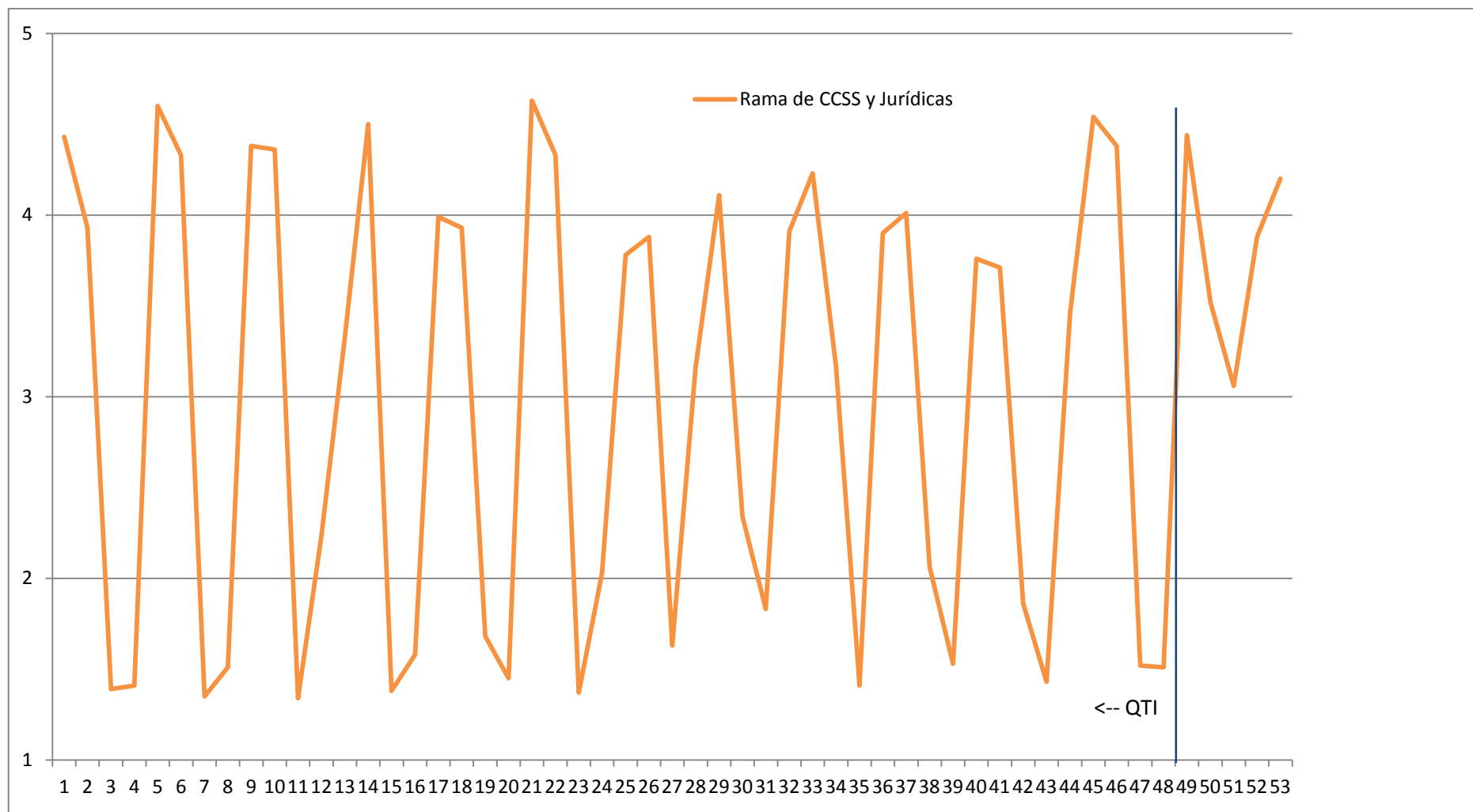


Figura 4.40. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

4.1.1.6. Rama de Ingenierías y Arquitectura

En la siguiente tabla se recogen los resultados de la *rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura* ($n_{1ia}=33$) obtenidos de la aplicación del QTI. En este caso, los resultados hacen referencia a una parte de la muestra general, concretamente a una rama de conocimiento y por escala. En dicha tabla se muestran la media de los valores obtenidos en cada una de las escalas, la desviación típica y la mediana.

Escalas QTI	\bar{x}	S_x	Me
Liderazgo	23,56	3,88	24
Incertidumbre	9,39	3,06	9
Apoyo	22,51	4,37	23
Insatisfacción	11,69	3,92	11
Comprensión	23,00	4,14	24
Sanción	11,73	3,28	12
Libertad	15,75	3,14	16
Inflexibilidad	20,85	4,44	22

Tabla 4.11. Resultados QTI adaptado. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1ia}=33$).

Como se observa en la tabla 4.11, el *Liderazgo*, la *Comprensión* y el *Apoyo*, por este orden, son las variables más valoradas por los estudiantes egresados de Ciencias Ingenierías y Arquitectura de sus mejores docentes. La *Inflexibilidad* se sitúa en cuarto lugar. Las variables peor valoradas son la *Incertidumbre*, la *Insatisfacción* y la *Sanción*, quedando la *Libertad* en valores intermedios. En la siguiente figura se traza el perfil de los resultados por escalas.

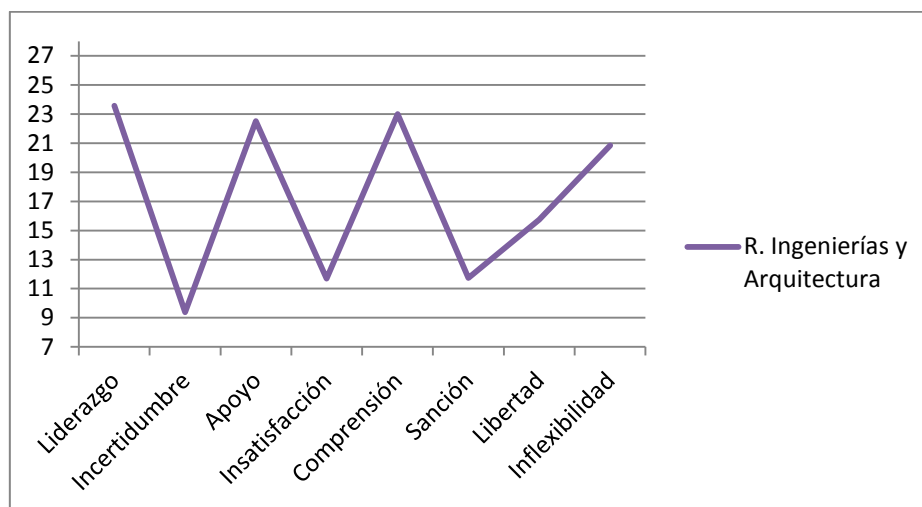


Figura 4.41. Perfil QTI adaptado. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1ia}=33$).

En la figura 4.42 se representan los resultados en el diagrama de sectores del modelo MITB.

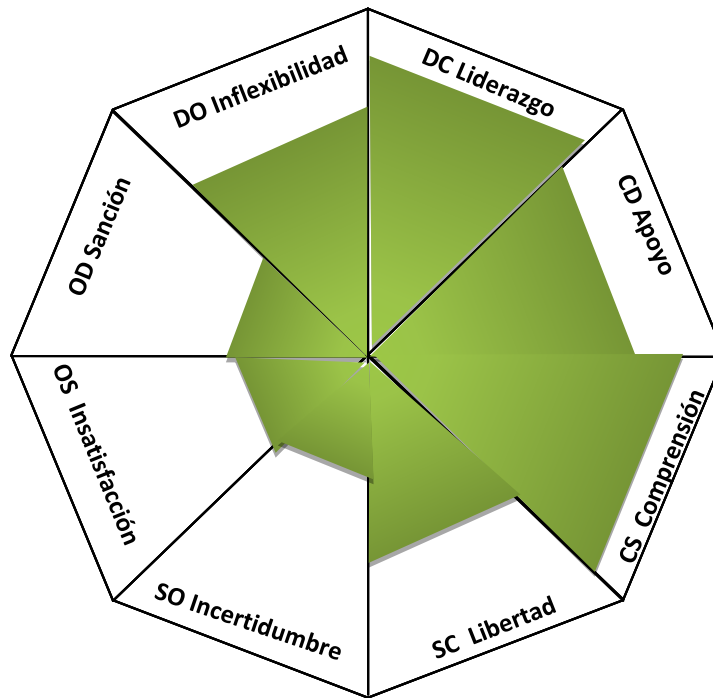


Figura 4.42. Diagrama de sectores QTI adaptado. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{111}=33$).

En la tabla siguiente aparecen los resultados detallados del cuestionario administrado. Los primeros 48 ítems hacen referencia al QTI adaptado, el resto a otras cuestiones añadidas para responder a diversos objetivos de la investigación (ítems 49 a 53). Como información adicional de los resultados (además de la media, desviación típica y mediana), aparecen 5 columnas más que reflejan las frecuencias absolutas de cada una de las opciones elegidas.

Ítems QTI Rama II y A	f_1	f_2	f_3	f_4	f_5	\bar{x}	S_x	Me
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	0	0	6	16	11	4,15	0,71	4
2. Confiaba en nosotros/as	2	1	17	6	7	3,45	1,06	3
3. Parecía inseguro/a	24	5	3	1	0	1,42	0,79	1
4. Se enfadaba sin motivos	21	9	3	0	0	1,45	0,67	1
5. Explicaba las cosas de manera clara	0	1	3	11	18	4,39	0,79	5
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	1	4	5	7	14	3,94	1,21	4
7. Era indeciso	25	6	2	0	0	1,30	0,58	1
8. Se enfadaba con facilidad	17	12	4	0	0	1,61	0,70	1
9. Mantenía nuestra atención	0	1	8	15	9	3,97	0,81	4

10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	0	0	6	17	10	4,12	0,70	4
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	22	11	0	0	0	1,33	0,48	1
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	4	13	9	6	1	2,61	1,03	2
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	4	4	16	4	4	3	1,14	3
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	0	2	5	13	12	4,09	0,89	4
15. Perdía las riendas de la clase	18	8	5	1	1	1,76	1,03	1
16. Era impaciente	7	15	11	0	0	4,12	0,74	2
17. Era un/a buen/a líder	0	4	7	14	8	3,79	0,96	4
18. Se daba cuenta cuándo no comprendíamos algo	0	5	9	9	10	3,73	1,07	4
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	10	12	9	2	0	2,09	0,91	2
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	19	11	3	0	0	1,52	0,67	1
21. Actuaba con seguridad	1	1	3	9	19	4,33	0,99	5
22. Tenía paciencia	0	3	9	14	7	3,76	0,90	4
23. Era fácil ponerlo en ridículo	21	8	4	0	0	1,48	0,71	1
24. Hacía comentarios sarcásticos	11	8	6	5	3	2,42	1,35	2
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	2	4	10	14	3	3,36	1,02	4
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	4	3	7	14	5	3,39	1,22	4
27. Pensaba que hacíamos trampas	13	16	3	1	0	1,76	0,75	2
28. Era inflexible	0	3	11	10	9	3,76	0,97	4
29. Se mostraba amigable	0	2	9	7	15	4,06	1,00	4
30. Podíamos influirle	10	13	7	3	0	2,09	0,95	2
31. Pensaba que no sabíamos nada	8	13	9	2	1	2,24	1,00	2
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	0	3	5	18	7	3,88	0,86	4
33. Era una persona que nos apoyaba	0	5	8	13	7	3,67	1,00	4
34. Nos permitía bromear en clase	3	10	15	4	1	2,70	0,92	3
35. Nos infravaloraba	19	9	3	1	1	1,67	1,00	1
36. Sus evaluaciones eran exigentes	0	4	6	9	14	4	1,06	4
37. Tenía sentido del humor	1	1	9	11	11	3,91	1,01	4
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	9	14	8	1	0	2,03	0,92	2
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	11	13	8	1	0	1,97	0,85	2
40. Exigía un nivel muy alto	0	4	7	10	12	3,91	1,04	4
41. Aceptaba las bromas	1	6	12	10	4	3,30	1,01	3
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	18	14	1	0	0	1,48	0,57	1
43. Parecía insatisfecho	13	8	6	2	3	2,19	1,31	2
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	1	7	6	9	10	3,61	1,22	4
45. Sus clases eran agradables	0	2	4	12	15	4,21	0,89	4
46. Era poco severo	0	2	5	15	11	4,06	0,86	4
47. Era desconfiado	12	15	4	2	0	1,88	0,86	2
48. Le temíamos	19	8	4	1	1	1,70	1,01	1
49. Era accesible fuera de clase	1	2	10	2	18	4,03	1,18	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	4	5	9	5	10	3,36	1,39	3

51. Mantenía las distancias dentro de clase	2	6	10	11	4	3,27	1,10	3
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	3	5	7	10	8	3,45	1,28	4
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	2	3	6	9	13	3,85	1,23	4

Tabla 4.12. Resultados detallados del cuestionario. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1ii}=33$).

En las figuras siguientes aparecen representados los ítems adicionales del cuestionario en relación a la Rama de Ingenierías y Arquitectura.

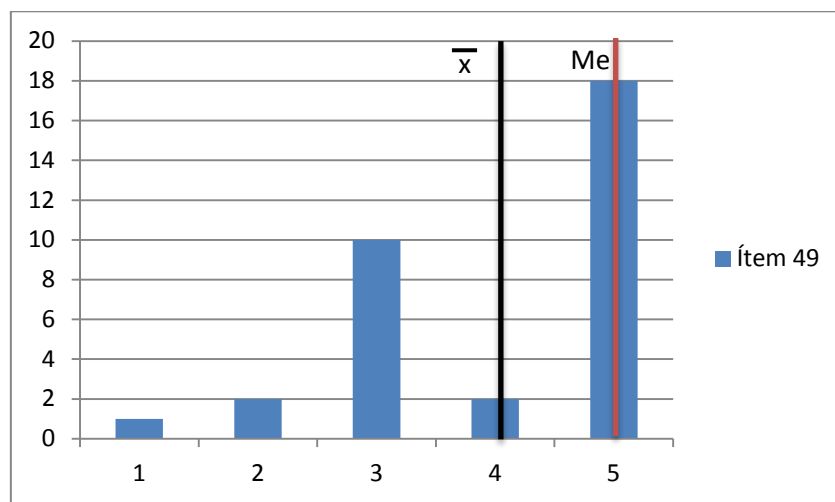


Figura 4.43. Diagrama de barras de la distribución del ítem 49: *Era accesible fuera de clase*.
Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1ii}=33$).

Como se observa en la figura 4.43, los estudiantes consultados de la Rama de Ingenierías y Arquitectura indican que sus mejores docentes “eran accesibles fuera de clase”. La distribución es claramente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 4,03$ y Mediana = 5).

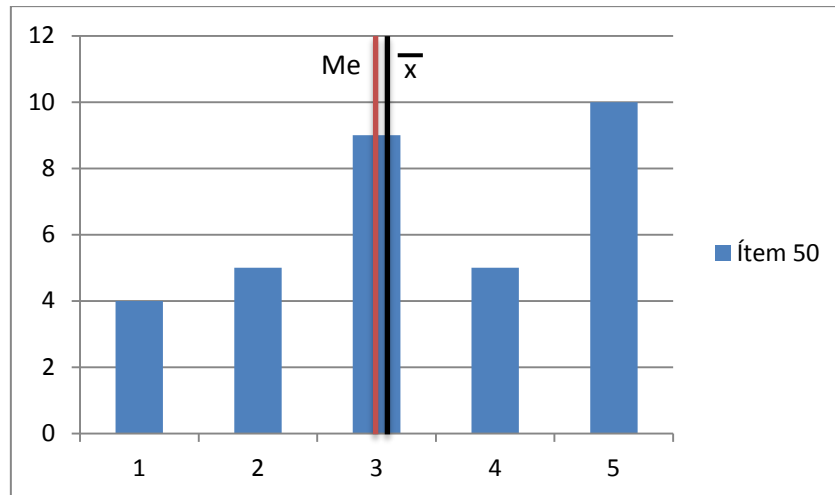


Figura 4.44. Diagrama de barras de la distribución del ítem 50: *En tutorías se mostraba menos formal*. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1ia}=33$).

Como se puede ver en la figura 4.44, los estudiantes consultados de la Rama de Ingenierías y Arquitectura no manifiestan claramente que sus mejores docentes “en tutorías se mostraban menos formales”. La distribución es aparentemente asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,36$ y Mediana=3).

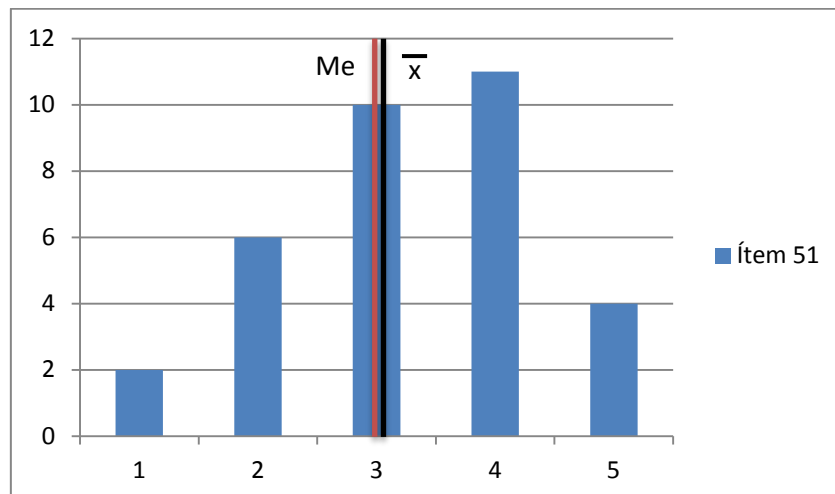


Figura 4.45. Diagrama de barras de la distribución del ítem 51: *Mantén las distancias dentro de clase*. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{1ia}=33$).

Como se ilustra en la figura 4.45, los estudiantes consultados de la Rama de Ingenierías y Arquitectura no se manifiestan claramente sobre si sus mejores docentes “mantenían las distancias dentro de clase”. La distribución es simétrica ($\bar{x}=3,27$ y Mediana=3).

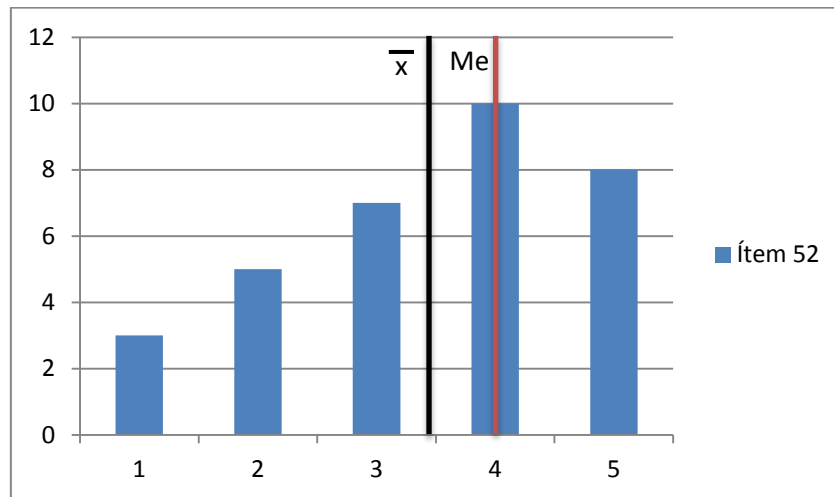


Figura 4.46. Diagrama de barras de la distribución del ítem 52: *Era sensible a nuestros problemas y situaciones*. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{11a}=33$).

Como se observa en la figura 4.46, los estudiantes consultados de la Rama de Ingenierías y Arquitectura indican que sus mejores docentes “eran sensibles a sus problemas y situaciones”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x}=3,45$ y Mediana = 4).

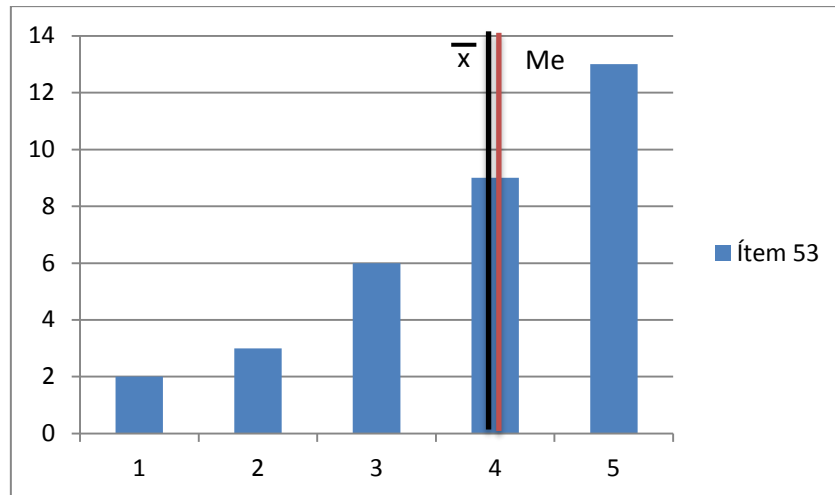


Figura 4.47. Diagrama de barras de la distribución del ítem 53: *A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas*. Rama de Ingenierías y Arquitectura ($n_{iia}=33$).

Como se puede ver en la figura 4.47, los estudiantes consultados de la Rama de Ingenierías y Arquitectura indican que a clase de sus mejores docentes “acudían más estudiantes que a otras asignaturas”. La distribución es asimétrica por la izquierda ($\bar{x} = 3,85$ y Mediana = 4).

En la página siguiente se representa el perfil completo (figura 4.48) del cuestionario (QTI + ítems adicionales) de la muestra general.

Como pregunta final del cuestionario se cuestionaba sobre el porcentaje de profesorado que podría representar las opiniones expresadas en la encuesta (mejores docentes). En el caso de la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, el resultado del porcentaje medio es del 19,15 (con una desviación típica de 24,29). Por lo que se puede concluir (aunque con cierta heterogeneidad en la distribución) que los mejores docentes suponen para la Rama de Ingenierías y Arquitectura menos de un 20% de todo su profesorado.

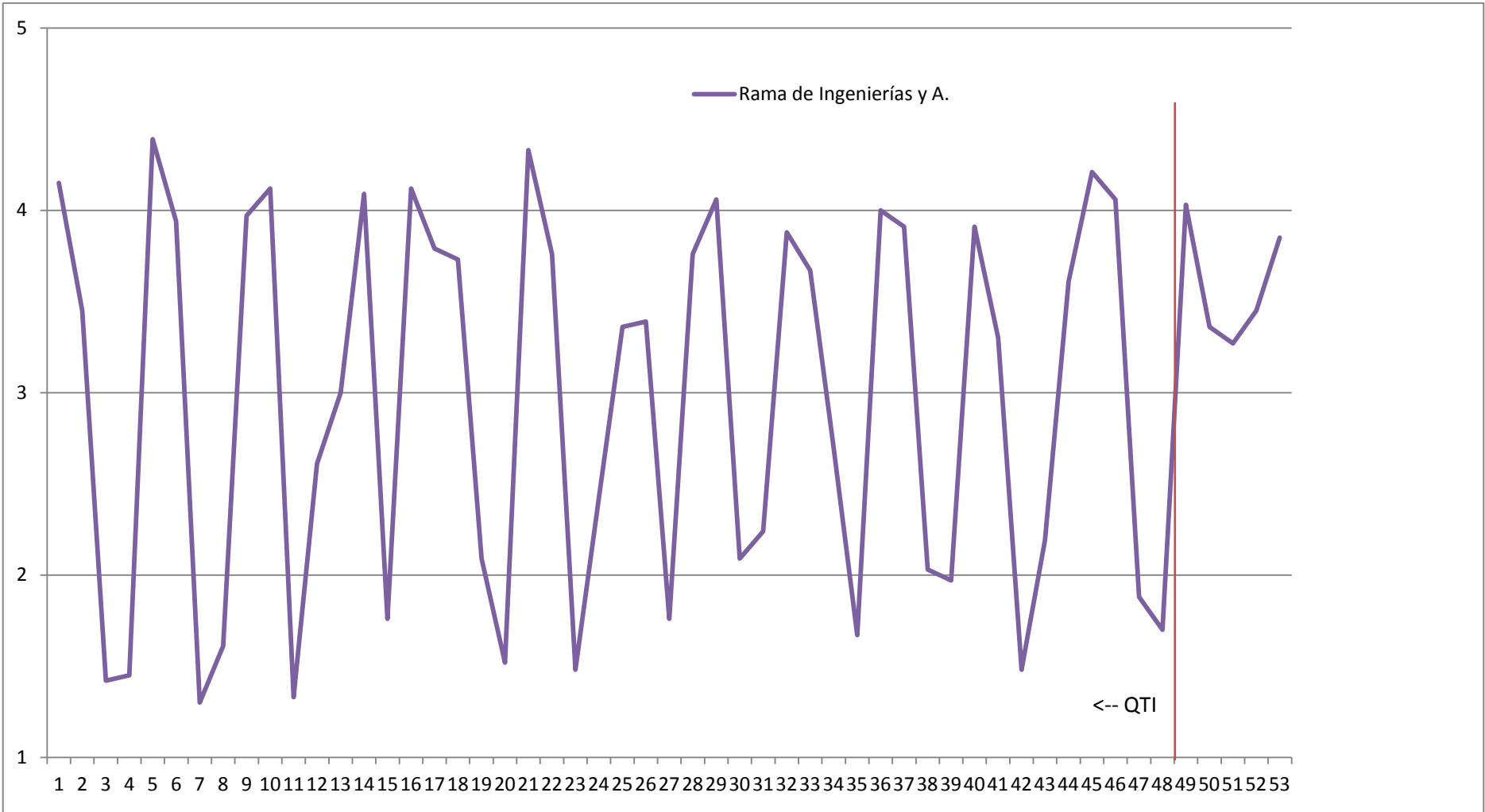


Figura 4.48. Perfil completo del cuestionario (QTI + cuestiones adicionales). Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ($n_{1ccsj}=120$).

4.1.6. Resultados de análisis multivariantes

Los resultados descriptivos recogidos en los apartados anteriores muestran ligeras diferencias entre las diversas ramas de conocimiento. En la figura 4.49 se reúnen de manera comparativa los perfiles de las diversas ramas de conocimiento de las escalas del QTI. En la figura 4.50 (ver la página siguiente) se recogen los perfiles del cuestionario completo para todas las ramas de conocimiento consideradas. No obstante es muy complejo determinar si esas diferencias tienen algún valor a menos que se realice alguna prueba de significación multivariante.

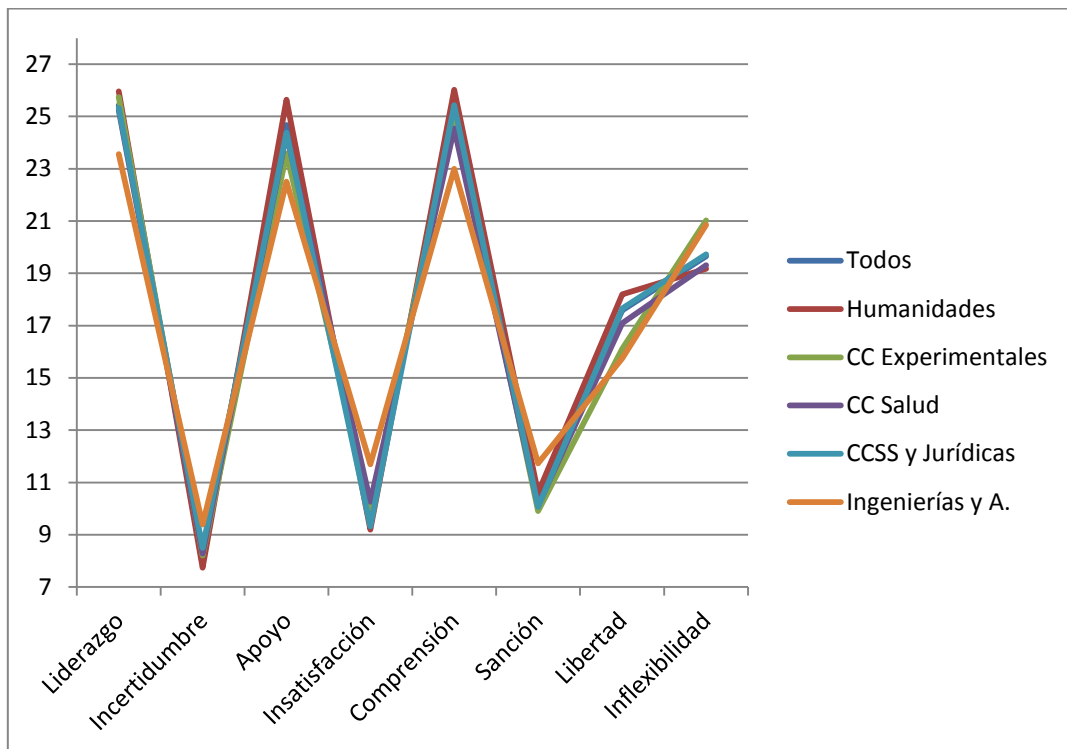


Figura 4.49. Comparación de perfiles de las diversas ramas de conocimiento en las escalas del QTI.

Siguiendo las recomendaciones de otras investigaciones internacionales realizadas con el QTI (Den Brok, Fisher y Koul, 2005; Den Brok, Levy, Brekelmans y Wubbles, 2005; Lang, Wong y Fraser, 2005b; Den Brok, Brekelmans y Wubbels, 2006; Dorman, 2009; Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2010), y teniendo en cuenta además las características de los datos se optó por utilizar para el tratamiento de los datos el análisis multivariable de la varianza (MANOVA).

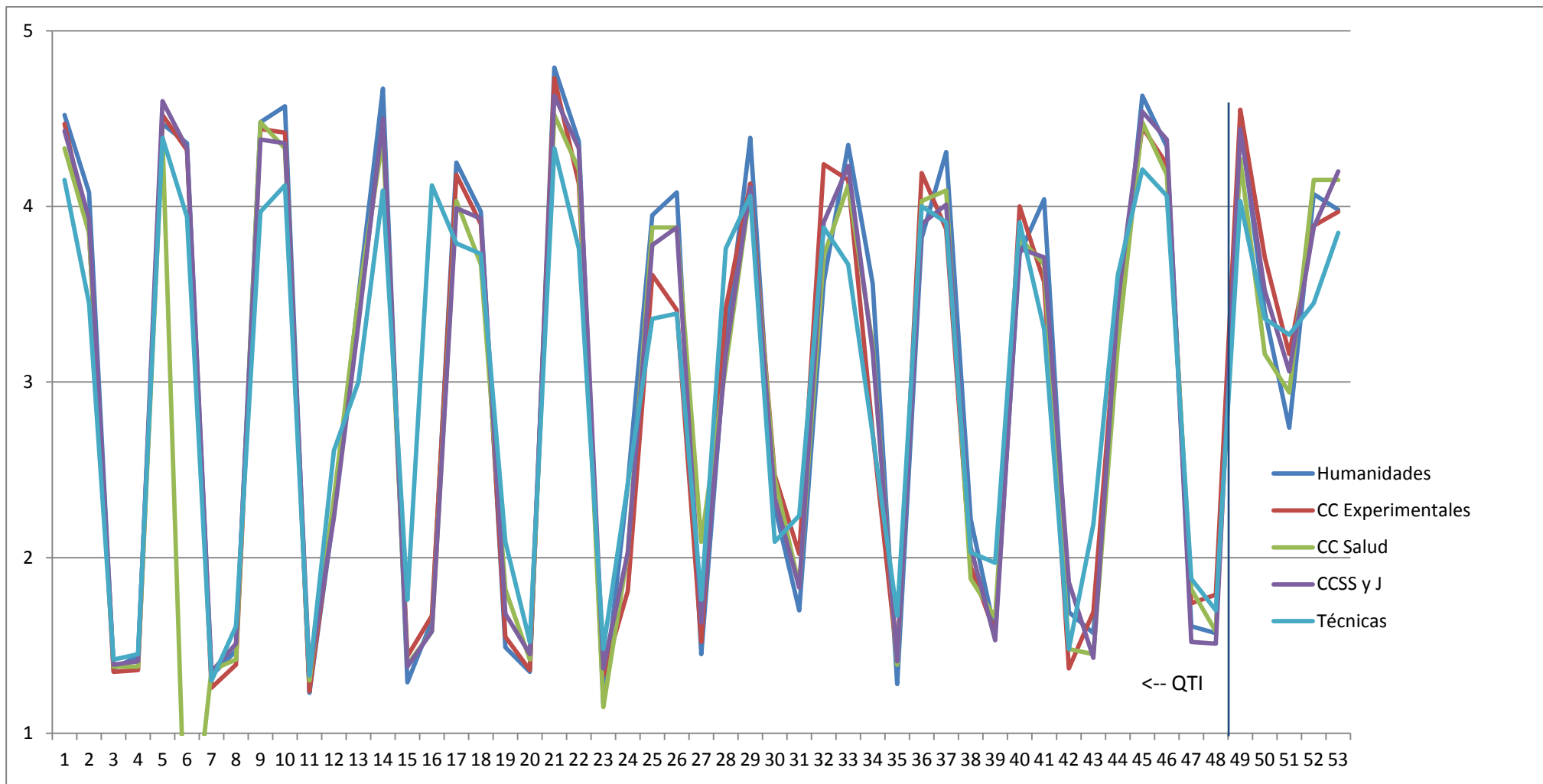


Figura 4.50. Comparación de perfiles de las diversas ramas de conocimiento en los ítems del cuestionario.

Para realizar los contrastes multivariados se calcularon la traza de Pillai, la Lambda de Wilks, la traza de Hotelling y la raíz mayor de Roy. Las pruebas F contrastan el efecto multivariado de la Rama de conocimiento, y todas ellas se basan en comparaciones por pares linealmente independientes entre las medias marginales estimadas. Ninguno de los procedimientos de la prueba de MANOVA es el mejor para todas las situaciones posibles. La prueba más poderosa depende de la estructura de la hipótesis alternativa. La prueba de Roy es la mejor cuando las medias de los tratamientos son casi colineales bajo la hipótesis alternativa. Lo que implica que todas las medias caen a lo largo de una recta dentro del espacio muestral p -dimensional. Las otras pruebas difieren muy poco entre sí. Se recomienda la prueba de Wilks por las propiedades (Johnson, 1998)¹⁸.

Como se observa en la tabla siguiente, todos los contrastes son significativos ($p < 0.0005$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de independencia entre las escalas o factores del QTI y las ramas de conocimiento. En la tabla se incluye además el cálculo del tamaño del efecto a partir del coeficiente η^2 parcial.

Efecto		Valor	F	G. l. de la hipótesis	G. l. del error	p	Tamaño del efecto
Ramas De Conocimiento	Traza de Pillai	1.21	12.51	48	2382	0.000	0.201
	Lambda de Wilks	0.004	83.59	48	1932	0.000	0.602
	Traza de Hotelling	200.59	1631.21	48	2342	0.000	0.971
	Raíz mayor de Roy	200.36	9942.76	8	397	0.000	0.995

Tabla 4.13. Pruebas de contraste de MANOVA para Ramas de Conocimiento.

La tabla siguiente muestra las pruebas de los efectos inter-sujetos. Los contrastes en todos los casos son significativos ($p < 0.0005$) lo que implica rechazar

¹⁸ Idealmente MANOVA requiere que los vectores de errores experimentales esté distribuidos (independiente e idénticamente) como distribuciones normales multivariadas, que tengan de media 0 y matriz común (pero desconocida) de varianzas-covarianzas. En otras palabras, requiere que los vectores de los errores para diferentes unidades experimentales no estén correlacionados, pero deja la posibilidad de que los elementos en el vector de errores de la misma unidad experimental estén correlacionados entre sí (Johnson, 1998).

la hipótesis de independencia entre los factores del QTI y las ramas de conocimiento. Esto es, en las distintas ramas de conocimiento las percepciones sobre los diversos factores del QTI no son las mismas en ningún caso.

Fuente	V. Dependiente	Suma de cuadrados	Gl	Media Cuadrática	F	p	Tamaño del efecto
Ramas De Conocimiento	Liderazgo	263475.741	6	43912.623	5434.159	0.000	0.988
	Incertidumbre	27214.048	6	4535.675	749.698	0.000	0.919
	Apoyo	249096.340	6	41516.057	2884.536	0.000	0.977
	Insatisfacción	37325.102	6	6220.850	516.796	0.000	0.886
	Comprensión	265015.551	6	44169.259	4250.272	0.000	0.985
	Sanción	44001.117	6	7333.530	601.230	0.000	0.900
	Libertad	125734.866	6	20955.811	1635.913	0.000	0.961
Inflexibilidad	156567.854	6	26094.642	1021.848	0.000	0.939	

Tabla 4.14. Pruebas de contraste de MANOVA para escalas del QTI.

Para tratar de determinar en qué escalas concretas se producían diferencias en las ramas de conocimiento, se procedió a la realización de comparaciones múltiples (pruebas *post hoc*) mediante la DHS de Tukey. En la siguiente tabla se han recogido sólo las relaciones significativas entre las ramas de conocimiento y las escalas del QTI. Todas las pruebas para todos los casos se incluyen en el Anexo IV.

VD	VI	VI	Diferencia de Medias	Error típico	p
liderazgo	Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	2,67	0,57	0,000
liderazgo	Ciencias Ex.	Ingenierías y Arquitectura	2,41	0,66	0,004
liderazgo	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	2,07	0,60	0,008
Incertidumbre	Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	-2,02	0,49	0,001
Incertidumbre	Ciencias Ex.	Ingenierías y Arquitectura	-1,81	0,57	0,019
Apoyo	Humanidades	Ciencias	1,97	0,59	0,012
Apoyo	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	3,10	0,76	0,001
Insatisfacción	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	-2,62	0,69	0,002
Insatisfacción	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	-2,89	0,73	0,001
Comprensión	Humanidades	Ingeniería y Arquitectura	3,25	0,64	0,000
Comprensión	Ciencias Ex.	Ingenierías y Arquitectura	2,33	0,74	0,023
Comprensión	Ciencias Sociales y Jurídicas	Ingenierías y Arquitectura	3,04	0,68	0,000
Libertad	Humanidades	Ciencias Ex.	2,26	0,56	0,001
Libertad	Humanidades	Ingenierías y Arquitectura	2,68	0,71	0,003

Tabla 4.15. Pruebas *post hoc* DHS de Tukey. MANOVA entre escalas del QTI y ramas de conocimiento.

Como se observa en la tabla anterior las diferentes percepciones de los estudiantes de algunas ramas de conocimiento producen diferencias significativas en la mayoría de las escalas del QTI.

En cuanto al liderazgo, la percepción de los estudiantes de Humanidades sobre sus mejores docentes es mayor que los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura ($p \leq 0.0005$). Lo mismo ocurre con la percepción sobre el liderazgo que tienen los estudiantes de Ciencias y Ciencias sociales y Jurídicas. En ambos casos son mayores que en Ingenierías y Arquitectura ($p=0,004$ y $p=0,008$, respectivamente).

En relación a la variable incertidumbre, la percepción de los estudiantes de Humanidades sobre sus mejores docentes es menor que la de los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura ($p=0,001$). La percepción sobre la incertidumbre en los mejores docentes de Ciencias Experimentales también es menor que la que manifiestan los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura ($p=0,019$).

En la variable Apoyo, que brindan los mejores docentes, la percepción de los estudiantes de Humanidades es mayor que la de los de Ciencias Experimentales ($p=0,012$) y que los de Ingeniería y Arquitectura ($p=0,001$).

En relación a la variable insatisfacción, los mejores docentes son percibidos con menor valoración en Humanidades ($p=0,002$) y en Ciencias Sociales y Jurídicas ($p=0,001$) que en Ingenierías y Arquitectura.

En cuanto a la variable comprensión, los estudiantes de Humanidades ($p \leq 0,0005$) y de Ciencias Experimentales ($p=0,023$) valoran más a sus mejores docentes que los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura.

En la variable libertad, los estudiantes de Humanidades perciben que sus mejores docentes les dan más margen de libertad que los docentes de Ciencias Experimentales ($p=0,001$) y que los de Ingenierías y Arquitectura ($p=0,003$).

No existen evidencias de relaciones significativas en relación a las variables de sanción y rigidez con respecto a ninguna de las ramas de conocimiento.

Lo mismo ocurre con las cuestiones que se añadieron en el cuestionario (sobre accesibilidad y distancia del docente).

En relación a la última cuestión añadida en el cuestionario sobre la representatividad de las opiniones expresadas sobre el mejor docente en relación al conjunto del profesorado de la titulación, se realizó un análisis de varianza. Entre los valores de medias que aparecen en la siguiente tabla se observan diferencias visuales bastante notorias. Sin embargo, en el análisis de varianza no se apreciaron diferencias significativas, lo que puede interpretarse como que el número de buenos docentes en las diferentes ramas de conocimiento es similar, o bien que no existen datos suficientes que permitan afirmar lo contrario.

Rama de Conocimiento	\bar{x}	S_x
Humanidades	26,70	18,43
Ciencias	25,89	22,43
Ciencias de la Salud	28,27	20,38
Ciencias Sociales y Jurídicas	24,91	18,80
Ingenierías y Arquitectura	19,15	24,29
Total	26,23	20,28

Tabla 4.16. Medias y desviaciones típicas de la representatividad del cuestionario por ramas de conocimiento.



SPICUM
servicio de publicaciones

4.2. Resultados cualitativos de las cartas

4.2.1. Rama de Humanidades

En la primera figura de este apartado se muestra la nube de palabras de las cartas escritas por los estudiantes de Humanidades a sus mejores docentes.



Figura 4.51. Nube de palabras de las Cartas de Humanidades.

En la nube de palabras de la figura anterior se observan destacadas los vocablos más mencionados por los estudiantes de Humanidades cuando se dirigen a sus mejores docentes. Así se observa cómo destacan, sobre el resto, conceptos como los de “clases”, “atención”, “valores”, “alumno”, “transmitir”, “favorecer”, “conocimientos” ...

Tras esta primera mirada un tanto superficial se van a comentar los resultados obtenidos en el análisis de contenido realizado sobre este conjunto de datos cualitativos. El proceso de categorización revela varias categorías. En la tabla siguiente se recoge un resumen del sistema de categorías empleado para el análisis, junto con algunos ejemplos de enunciados textuales de los estudiantes de Humanidades.

Código	Categorías o Esferas	Enunciados textuales de ejemplo
AU1	Aula	"...y que sigas haciendo que tus clases se pasen en un suspiro" (H04l21)
	AU1.d Clases amenas	"No solo te limitaste a instruirnos en una materia totalmente desconocida para nosotros, sino que además conseguiste hacerla divertida y amena" (H12l09)
	AU1.a Actividades alternativas	"Fue el único que aportó a las clases... (siempre tan pesadas por norma general) un enfoque más dinámico, añadiendo diferentes actividades..." (H72l07)
	AU1.o Organización	"...pero sí que tenías unas normas que había que cumplir, eras respetada pero cercana..." (H20l25)
DO1	Docente	"Tus dotes de comunicación y de relación con los alumnos son dignas de admirar y tener en cuenta" (H15l16)
	DO1.h Habilidades	"...Otra cosa positiva, eras flexible y comunicativa" (H20l48)
	DO1.c Características personales	"...lo más importante sabía transmitir y comunicar y tenía mucha paciencia" (H16l39)
RE1	Relaciones con el estudiante	"...me hiciste creer tanto en mis posibilidades que me superé a mí misma y..." (H26l19)
	RE1.at Atención personal	"...nos conocía a todos, nuestra forma de ser, si teníamos algún problema o alguien se ponía enfermo" (H01l33)
	RE1.r Respeto	"...pues como bien decías, antes que alumno y profesor somos personas. Y es cierto, pues así conseguiremos el respeto mutuo" (H12l14)
	RE1.p Participación	"...algo totalmente activo, donde ambos teníamos participación y donde yo me sentí que formaba parte activa del proceso..." (H21l25)
	RE1.ap Aprendizaje	"...fue todo un proceso, en el que yo vi que todas las expectativas, tanto de enseñanza como de aprendizaje,..." (H21l42)

Tabla 4.17. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Humanidades.

La primera categoría o *esfera* identificada se refiere al *aula* (AU1). Esta esfera hace referencia a todo lo que ocurre en ese espacio de comunicación y aprendizaje en el que se convierte la clase. La *esfera del aula* AU1 va muy más del espacio físico en que se puede simplificar su relevancia. Esta esfera hace referencia a las clases tomadas en su globalidad, a las actividades que se realizan en ella y a la organización que se dispone. Dentro de la esfera o categoría AU1 se distinguen, por tanto, tres subcategorías: Clases amenas AU1.d, actividades alternativas AU1.a y Organización AU1.or.

- La subcategoría AU1.d hace referencia a la consideración que tienen los estudiantes en categorizar la clase en su globalidad como amena, divertida, dinámica o atractiva (“Recuerdo que sus clases eran unas clases dinámicas...” H16l11).

- La subcategoría AU1.a. se refiere a las actividades que se realizan dentro del aula, promovidas por los mejores docentes, que se consideran como actividades alternativas o diferentes, e incluso divertidas (“...añadiendo diferentes actividades, escuchas varias, chistes, experiencias, personales a su enseñanza, amenizando...” H28l35).

- La subcategoría AU1.o hace referencia a la organización establecida en el aula que hace posible el desarrollo de actividades y clases como lo descrito en las subcategorías AU1.a o AU1.d (“Y gracias por tus normas...” H28l35).

La segunda categoría o esfera es la del propio docente D01. El protagonista que consigue destacar por sus habilidades y características personales como uno de los más valorados entre todo el profesorado. Esta categoría se ha subdividido en el análisis en dos subcategorías relativas a sus *habilidades* (D01.h) y a sus *características personales* (D01.c):

- En primer lugar en las habilidades (D01.h), los mejores docentes destacan por la comunicación, por sus destrezas en favorecer la relación, en sus expresiones gestuales y corporales (“Tus dotes de comunicación y de relación con los estudiantes son dignas de admirar y tener en cuenta...” H15l17).

- En segundo lugar se encuentran las características personales (D01.c) del docente. Los mejores docentes de esta rama afrontan la enseñanza con paciencia y “escucha” (“Estabas alerta, observabas y cuando detectabas algún fallo, parabas y actuabas” H20l18), con simpatía y humor (“...me acuerdo muy bien de su aspecto autoritario lleno de mucho sentido del humor” H24l06), con cercanía (“Usted fue siempre muy correcto en el trato, cercano y siempre dispuesto a la ayuda” H09l19). Siempre están

accesibles (“...eran personas más cercanas y accesibles de lo que parecían H03l13). Son calificados como buenos profesionales, coherentes, a los que les gusta su profesión (“Siempre nos has demostrado que te gustaba tu profesión...” (H13l03). Los mejores docentes de Humanidades son valorados además por su imaginación, creatividad y capacidad de trabajo (“...los recursos y la creatividad me parecen fundamentales aplicadas a cualquier asignatura” H22l36; “se caracterizaba por su gran capacidad de trabajo H14l05). También se adaptan al alumno, a la asignatura que estén impartiendo y al nivel de la clase. (“...tiene la capacidad de adaptar sus conocimientos y sus métodos a la asignatura como al nivel de los alumnos...” H22l32).

La tercera esfera se refiere a las relaciones que establecen los docentes con los estudiantes (RE1). Esta tercera categoría se ha construido a partir de varias subcategorías relacionadas con la *atención personal al estudiante* (RE1.at), el *respeto* (RE1.r), la *participación* (RE1.p), y el *aprendizaje* (RE1.ap). (“...para ti cada alumno era especial...” (S07l20).

- La primera subcategoría identificada dentro de la esfera RE1 es la de *atención personal al estudiante* (RE1.at), dentro de la propia clase e incluso más allá de la asignatura (“...aún sigues preocupándote por nosotros, aún nos sigues dando consejos...” (H12l27).
- La segunda subcategoría seleccionada en la esfera RE1 ha sido el *respeto* (RE1.r). Esta subcategoría se manifiesta a los estudiantes en general, mutuo o a fomentarlo en las opiniones de los estudiantes (“por hacerme mejor persona y por enseñarme a respetar las opiniones de los demás” (H30l08).
- Otra subcategoría señalada en esta esfera es la de *participación* (RE1.p) en la clase usada como estrategia didáctica (“El hacer la clase participativa dejando que nuestras imaginaciones volasen para luego exponer nuestros diferentes puntos de vista...” (H27l10).
- La última subcategoría identificada dentro de la esfera del aula se refiere al *aprendizaje* (RE1.ap). Esta subcategoría se refiere tanto al fomento del aprendizaje en sí de forma activa, o a los aprendizajes que son útiles

para el futuro, como a otros contenidos como los de aprender valores como la constancia en trabajo o a ser consecuente con las propias decisiones (“Me enseñó a no rendirme, a superarme y a no arrojar la toalla, a ser consecuente con mis decisiones, a ser más maduro y responsable” (H30l10).

En la siguiente figura se ilustran las relaciones jerárquicas entre las esferas y subcategorías descritas anteriormente. En la esfera del *aula* (AU1) es donde los docentes desarrollan gran parte de su labor. A través de la *organización* del aula (AU1.o), de la programación de actividades alternativas (AU1.a), entre otras cosas, consiguen que las clases sean *amenas* (AU1.d). Eso lo consiguen los docentes (DO1) a través de sus *características personales* (DO1.c) y *habilidades* (DO1.h) que entran en interacción con el alumnado, creándose una red de *relaciones con los estudiantes* (RE1), con los que mantienen una serie de vínculos presididos por la atención personal (RE1.at), el respeto (RE1.r), la participación en el proceso (RE1.p) y, por supuesto, en el aprendizaje (RE1.ap).

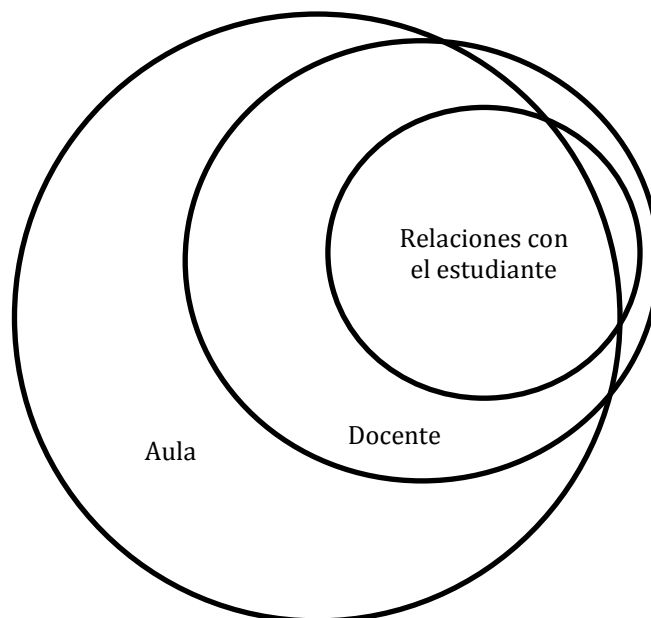


Figura 4.52. Esferas en el Sistema construido para analizar las cartas de Humanidades.

siguiente se recoge un resumen del sistema de categorías empleado para el análisis, junto con algunos ejemplos de enunciados textuales de los estudiantes de Ciencias Experimentales.

Código	Categorías o Esferas	Enunciados textuales de ejemplo
CD2	Características del Docente	“Valoro mucho esa cercanía, y a día de hoy la sigo valorando en un profesor” (CC04125)
	CD2.d Dedicación	“...lo me más me gustó fue la dedicación y el compromiso adquirido con sus alumnos...” (CC01113)
ED2	Estrategias docentes	“...sino a desarrollar habilidades que creía que no tenía como ser crítica con un trabajo científico...” (CC06135)
	ED2.m Centradas en la materia	“...y aunque firme siempre fuiste justa y se notaba que te esforzabas al máximo para ello” (CC7118)
	ED2.r Relaciones con estudiantes	“...creo que es fundamental lo que haces pues empatizas con tus alumnos e interactúas con ellos todo el tiempo” (CC06106)
FI2	Formación integral	“...y nos hacía debatir de temas que aparentemente no estaban en concordancia con lo que tocaba e incluso con propia asignatura” (CC5103)

Tabla 4.18. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ciencias Experimentales.

La primera categoría identificada se refiere a las *características del docente* (CD1). Esta categoría hace referencia a las cualidades del docente que lo hacen ser percibido por sus estudiantes como uno de los mejores docentes. Entre ellas destaca el hacer accesible la materia (“...haciendo más accesible que hacía que lo más complicado pareciera lo más sencillo del mundo” CC04132), la cercanía (“...te aprendías los máximos nombres posibles para tener un trato más cercano a nosotros” CC08108), la profesionalidad (“...agradecerte tu dedicación y profesionalidad en un ámbito, el de la universidad, donde escasea” CC02131), y algunas otras. Entre todas ellas se distingue además la *dedicación* (CD2.d), que se ha separado como una subcategoría diferenciada debido a su presencia y relevancia (“Esa dedicación, ya no solo a nivel académico, sino también a lo personal,...” CC4120).

La segunda categoría se refiere a las *estrategias docentes* ED2. Estrategias que tienen que ver con diversos aspectos que se han reunido en torno a dos subcategorías; una *centrada en la materia* (ED2.m) y otra centrada en las *relaciones con los estudiantes* (ED3.r):

- En primer lugar las *centradas en la materia* (ED2.m), tienen en cuenta el desarrollo de competencias, la evaluación, la libertad y flexibilidad a la hora de elegir tema (“lo que más me gustó fue la parte práctica de la asignatura porque compaginabas la libertad para elegir tema de investigación con el compromiso de un trabajo en equipo...” CC06116), la motivación (“...lograste darnos muchas más razones para estudiar que sacar una buena nota” CC07114).

- En segundo lugar se encuentran las *relaciones con los estudiantes* (ED3.r). Los mejores docentes de esta rama mejoran las relaciones con sus estudiantes conociendo al alumno (“Nos conocías a todos, nos llamabas siempre por nuestro nombre de pila y nos tratabas con gran respeto y cercanía” CC03110), favoreciendo el compañerismo, la coordinación y realizando puestas en común (“Esto fue en grupo, lo que también acentuó el compañerismo, las puestas en común, coordinación y otros valores” CC05114). Cohesionando al grupo (“...la cohesión que le diste al grupo y la ‘democracia’ que nos permitías en relación al ritmo y la evaluación de tu asignatura...” CC03116), e interaccionando con los estudiantes (“...empatizas con tus estudiantes e interactúas con ellos todo el tiempo” CC6107). Dentro de esta subcategoría ED3.r se puede distinguir una sub-categoría, de rango menor, como la *participación* (ED3.r.p). La fomento de la participación está presente como estrategia docente que permite mejorar las relaciones con los estudiantes (“Siempre hiciste que tus clases no tuvieran sentido sin una participación por parte de tus alumnos” CC07106), al mismo tiempo que influye en la mejora de los aprendizajes de la materia (“...todas las participaciones que tuviste en cuenta para la evaluación, me encantó por parte de la evaluación del trabajo de grupos la pusiéramos los alumnos...” CC06123).

La categoría se refiere al valor que los mejores docentes de Ciencias Experimentales le dan a la formación integral (FI2). Esta tercera categoría se ha construido a partir de comentarios realizados por estudiantes en relación a la formación global (“...tuviésemos una idea general sobre teorías, maneras de ver el mundo de gente importante, lo indispensable que es la variedad en la naturaleza y

lo esenciales que son cada una de las partes, etc; que asimilábamos casi sin ser conscientes de ellos” CC05I07), la integración de la formación en ámbitos cercanos (“No seguía una dinámica concreta y los fundamentos de la asignatura los daba muy integrados con ámbitos cercanos e interesantes...” CC05I20) y al fomento de los valores y actitudes (“...el llevar a la clase actividades prácticas que no solo favorezcan la educación científica del alumnado, sino también la más social, inculcando valores positivos...” CC03I28), entre otros.

En la siguiente figura se ilustran las relaciones entre categorías y subcategorías descritas anteriormente. Las *características del docente* (CD2), principalmente de *dedicación* (CD2.d), junto con las *estrategias* que pone en juego para promover la enseñanza y el aprendizaje (ED2) contribuyen a una *formación integral* de los estudiantes (FI2). Dichas *estrategias docentes*, que se han organizado en subcategorías relativas o centradas en la *materia* (ED2.m) y otras centradas en las *relaciones* que se mantienen con los estudiantes (ED2.r), son las que facilitan la *formación integral* de estos últimos.

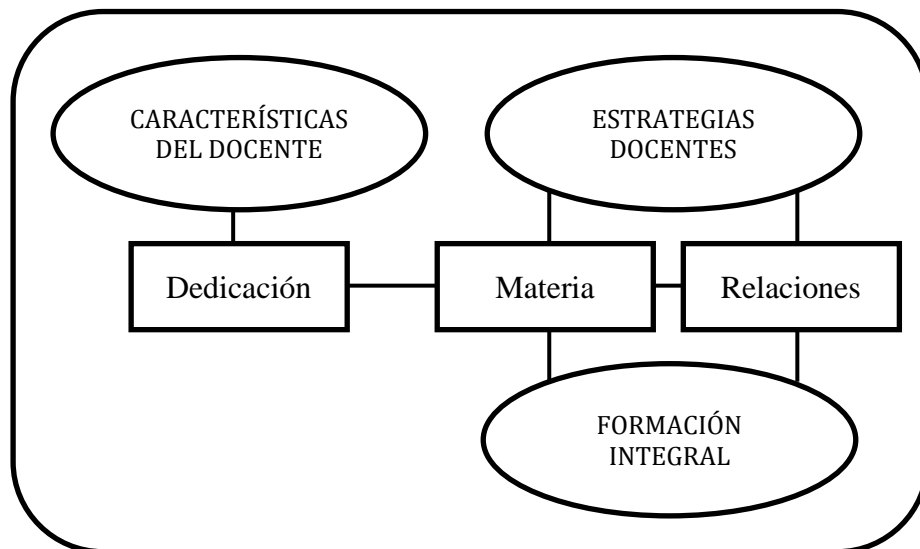


Figura 4.54. Esferas en el Sistema construido para analizar las cartas de Ciencias Experimentales.

4.2.3. Rama de Ciencias de la Salud

En la primera figura de este apartado se muestra la nube de palabras de las cartas escritas por los estudiantes de Ciencias de la Salud a sus mejores docentes.



Figura 4.55. Nube de palabras de las Cartas de Ciencias de la Salud.

En la nube de palabras de la figura anterior se observan destacadas las palabras más mencionadas por los estudiantes de Ciencias de la Salud cuando se dirigen a sus mejores docentes. Así se observa cómo destacan sobre el resto conceptos como el de “alumnado”, “evaluación”, “conocimientos”, “aprendizaje”,...

Tras esta primera mirada más superficial se van a comentar los resultados obtenidos en el análisis de contenido realizado sobre este conjunto de datos. El proceso de categorización revela varias categorías. En la tabla siguiente se recoge un resumen del sistema de categorías empleado para el análisis, junto con algunos ejemplos de enunciados textuales de los estudiantes de Ciencias de la Salud.

Código	Categorías y Subcategorías	Enunciados textuales de ejemplo
AC3	Aplicabilidad de los conocimientos	"Fue más el hacer porque cada clase fuera interesante y tuviera aplicación que lo que realmente se estaba viendo" (S09110)
CD3	Características del docente	"...te fascinaba tu asignatura" (S02105)
	CD3.m Metodológicas	"... sabíamos su planificación y en ningún momento nos cambió de planes...(S12124)
	CD3.p Personales	"...nos hiciste reflexionar y saber ponernos en el lugar del otro" (S03107)
	CD3.i Interacción con el alumnado	"...nosotras aprendíamos de ti así como tú de nosotras" (S03115)
IA3	Importancia del alumnado	"...a cada uno nos tratabas de la manera que necesitábamos..." (S07121)
EQ3	Equidad	"...la clase era de 50 personas, pero yo notaba que le dabas a cada uno lo que necesitaba" (S04116)
	EQ3.v Educación en valores	"...la enfermería que no viene en los libros. Tú me enseñaste la parte humana..." (S07105)
	EQ3.i Enseñanza individualizada	"...se adecuaba a sus alumnos y se preocupaba por enseñar acorde a sus posibilidades y capacidades" (S10106)

Tabla 4.19. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ciencias de la Salud.

La primera categoría se refiere a la *aplicabilidad de los conocimientos* (AC3). Esta categoría hace referencia al interés que ponen los mejores docentes en ofrecer conocimientos útiles para la vida y para el futuro laboral a sus estudiantes. La categoría AC3 además se relaciona con determinadas características del docente (CD3): las *personales* (CD3p), esto es: el contacto con la práctica profesional, con la realidad. La experiencia propia del docente en la práctica real es aprovechada didácticamente en las clases ("...nos enseñaste todo lo que tú sabías desde tu propia experiencia..." S07112).

La segunda categoría, ya mencionada anteriormente en la relación con AC3, es la denominada *características del docente* (CD3). Esta categoría se ha subdividido en el análisis en varias subcategorías:

- En primer lugar en las características *metodológicas* (CD3m), que hacen referencia a que el docente planifica y cumple con su planificación, cumple con los objetivos propuestos, usa diferentes tipos de recursos y estrategias didácticas, y evalúa de una forma que es muy apreciada por el alumnado. La *evaluación* tiene en este análisis tanta relevancia que se

distingue como una subcategoría de rango menor aparte (CD3m.e). La evaluación que realizan los mejores docentes destaca por diferenciarse de la mera calificación, por ser continua, por permitir un seguimiento adecuado de los aprendizajes, por tener en cuenta los elementos prácticos (“...a cada alumno le daba lo que necesitaba, utilizaba la evaluación en el día a día...” S12l19).

- En segundo lugar se encuentran las características personales (CD3p) del profesorado (ya mencionadas anteriormente en relación a la categoría AC3). Los mejores docentes de esta rama afrontan la docencia con optimismo, con una actitud positiva. Muestran además vocación, implicación y esfuerzo. Son docentes que sienten fascinación y pasión por su materia (“...nos apoyaste cuando creíamos que las cosas no podrían continuar, donde te volcaste integro y con pasión en cada tema” S09l03).

- En tercer lugar se han reunido una serie de dimensiones que tienen que ver con *características del docente* (CD3), y al mismo tiempo que con la *interacción* de este con el *alumnado* (CD3i). Los docentes se muestran dialogantes, sorprenden al estudiante de vez en cuando, sacan lo mejor de su alumnado, dejan huella... (“...contigo eran las horas más esperadas de la semana porque nunca sabía con qué me podías sorprender...” (S07l14). Los mejores docentes fomentan el pensamiento crítico, dejan huella en el alumnado y fomentan el aprendizaje recíproco (aprenden también de su alumnado). Estos docentes a veces consiguen cambiar las concepciones (o pre-concepciones) de sus estudiantes. Tienen experiencias prácticas propias que contar y contacto con la práctica profesional (relación con las categorías AC3 y con una nueva que se ha denominado *importancia del alumnado* IA3).

La tercera categoría, mencionada anteriormente en la categoría CD3i, es la *importancia del alumnado* IA3. Para estos docentes sus estudiantes son importantes y lo demuestran en las clases y fuera de ella. Están abiertos y disponibles para ellos (dentro y fuera de clase). Varias de las dimensiones y características descritas en la CD3i dan muestra de ello (“...para ti cada alumno era

especial...” (S07120). Además esta categoría IA3 tiene también una intensa relación con una subcategoría identificada dentro de la categoría *equidad* (EQ3), como se verá en el siguiente párrafo.

La cuarta categoría se ha denominado *equidad* (EQ3). Esta categoría hace referencia al trato equitativo al alumnado, a darle a cada estudiante lo que necesita para su aprendizaje. La categoría EQ3 se relaciona con la educación en valores (EQ3.v), con la igualdad de derechos y con un trato igual y/o diferenciado cuando es necesario. Otra subcategoría distinguida dentro de EQ3, que se encuentra además íntimamente relacionada con CD3.i es la *enseñanza individualizada* (EQ3.i). La EQ3.i se realiza con una atención personal, reconociendo la individualidad y con el respeto que el alumnado se merece (“En un momento dado con un problema personal que tuve ‘me ayudaste’ simplemente dándome tiempo...” (S01120).

En la siguiente figura se ilustran las relaciones entre categorías y subcategorías descritas anteriormente.

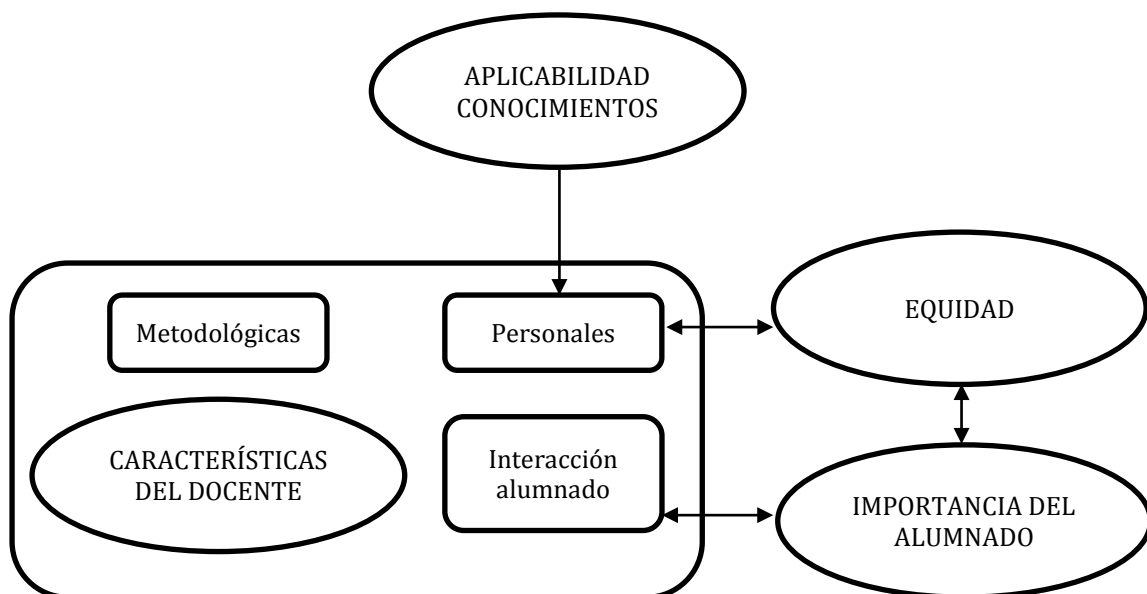


Figura 4.56. Relaciones entre categorías y subcategorías del Sistema construido para analizar las cartas de Ciencias de la Salud.

4.2.4. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

Para ilustrar lo que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas le escriben a sus mejores docentes es posible utilizar una nube de palabras. En la siguiente figura se visualiza una figura con las palabras más repetidas en las cartas.



Figura 4.57. Nube de palabras de las Cartas de Ciencias Sociales y Jurídicas.

En la nube de palabras de la figura anterior se observan destacadas las palabras más mencionadas por los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas cuando se dirigen a sus mejores docentes. Así se observa cómo destacan sobre el resto conceptos como el de “alumno”, “motivar”, “exigencia”, “aprendizaje”, “ambiente”, “clases”, “actitudes”,...

Tras esta primera mirada más superficial se van a comentar los resultados obtenidos en el análisis de contenido realizado sobre este conjunto de datos. El proceso de categorización revela varias categorías. En la tabla siguiente se recoge un resumen del sistema de categorías empleado para el análisis, junto con algunos ejemplos de enunciados textuales de los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Código	Categorías y Subcategorías	Enunciados textuales de ejemplo
CD4	Características del docente	"...te mostraste cercano, dialogando con nosotros y prestándote a solventar todas las dudas" (CS07109)
	CD4.p Personales	"...qué diferente comprobar que el entusiasmo se contagia" (CS01112)
	CD4.v Profesionales	"... pero aún es más cierto que con responsabilidad, interés, inquietud y espíritu de entrega..." (CS21122)
MA4	Metodología en el Aula	"...no se podía faltar a clase, había que participar, teníamos que manejar la materia..." (CS03107)
CA4	Clima del Aula	"...por el buen ambiente que has creado siempre en clase" (CS02109)

Tabla 4.20. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ciencias Sociales y Jurídicas.

La primera categoría se refiere a las *características del docente* (CD4). Esta categoría hace referencia a las cualidades personales de los mejores docentes. Esta categoría CD4 se ha dividido en dos subcategorías: Una relativa a las características personales (CD4.p) y otra a las profesionales o vocacionales (CD4.v).

- La subcategoría de *características personales* (CD4.p) está representada por rasgos como la proximidad ("Tú proximidad hacia nosotros, tu interés por el grupo y por el individuo..." CS06106), cercanía ("...la predisposición y actitud de cercanía con sus alumnos, estando dispuesto siempre a ayudar en cualquier problema que nos pudiese surgir con la asignatura..." CS08115), accesibilidad ("Siempre estabas ahí para cualquier duda o aclaración..." CS12110). Otras de las cualidades personales relevantes de los mejores docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas son el entusiasmo ("...gracias al entusiasmo que usted siente por ella..." CS11110), la humildad ("...un vez más destacar que con su motivación, humildad y método..." CS20124), y el humor ("...con un peculiar sentido del humor, unas ironías críticas..." CS10118).
- La subcategoría de las *características profesionales o vocacionales* (CD4.v) se manifiesta por rasgos como la implicación ("Ahora comprendo mejor cómo la implicación de un profesor en el desarrollo positivo del aprendizaje de sus alumnos..." CS19102), la dedicación ("Quisiera agradecerle su esfuerzo y dedicación a la docencia...")

CS11102), la responsabilidad (“...pero aún es más cierto que con responsabilidad, interés, inquietud y espíritu de entrega...” CS21122), la propia vocación (“Porque tienes vocación para la docencia. Has nacido para enseñar porque es lo que te gusta y te llena” CS24104); junto a otra serie de características relacionadas con la capacidad de innovar (“...destacar tu capacidad de innovar y hacer que cada día viviéramos una experiencia mágica” CS21125), y de comunicar (“...la transmisión de conocimientos de forma que llegue clara al alumno, argumentando, resolviendo dudas con claridad y tono de voz adecuado” CS28111).

La segunda categoría es la denominada genéricamente en esta Rama *metodología* en el aula (MA4). Esta categoría se refiere a las estrategias y procedimientos empleadas por los mejores docentes en el aula para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. En esta subcategoría se incluyen ámbitos como la participación en clase (“...también fomentaba la participación de todos y todas consiguiendo una asistencia total del alumnado” CS131), el conocimiento del alumno (“...la actitud y el comportamiento tan cercano que tuviste con tus alumnos, y especialmente porque enseguida te aprendiste mi nombre (de tantos estudiantes como éramos)...” CS18120), el trato con respeto (“Quizá la actitud de respeto pero no autoridad entre profesor y alumnos nos diera más confianza en el trato personal...” CS19105), el interés por el grupo y por la persona (“...comprendí que te interesábamos no sólo como alumnos, sino como personas” CS18123), la promoción del sentido crítico (“...quiero agradecerte que me hayas ayudado a ser una persona más crítica y analítica con el mundo que me rodea” CS27104), el apoyo (“...y sobretodo apoyo verdadero en todos los momentos...” CS25123), y una adecuada evaluación en el día a día (“...la forma en que nos evaluabas no era con un simple examen, eso hay que agradecerlo...” CS16124).

La tercera categoría identificada es el *clima del aula* (CA4) o el ambiente de trabajo creado a través de las dos categorías anteriores (CD4 y MA4). Este tipo de docentes favorecen un buen ambiente de clase (“...supo mantener un buen ambiente de aula, que para los estudiantes es su trabajo, y de todos es conocido que los ambientes de tu trabajo, sin tensiones, relajados y con trabajadores [estudiantes] motivados, son mucho más productivos para la empresa [sistema

educativo]” CS19113), las clases son singulares (“...les has sabido dar importancia y singularidad a sus aportaciones en clase...” CS14123), amenas (“...la hacías amena pero no solo eso, eran motivantes y despertaba en nosotros el entusiasmo...” CS07135), dinámicas y participativas (“...organizando una clase dinámica, entretenida que nos situaba en un plano de atención muy superior a otras clases”. CS11114; “...muy alejada de la tradicional clase magistral, realmente participativa de plantear el trabajo en el aula” CS11118). De manera que se favorece un ambiente productivo y relajado (“Lo cierto es que sus clases eran amenas, relajadas y productivas”. CS19107).

En la siguiente figura se ilustran las relaciones entre categorías y subcategorías descritas anteriormente. Las *características del docente* (CD4), de las que se han separado las cualidades *personales* (CD4. p) de las *profesionales y vocacionales* ((CD4.v) a través de las afirmaciones de los estudiantes, junto con la *metodología* que se desarrolla en el *aula* (MA4), promueven un *clima del aula* (CA4) que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje.

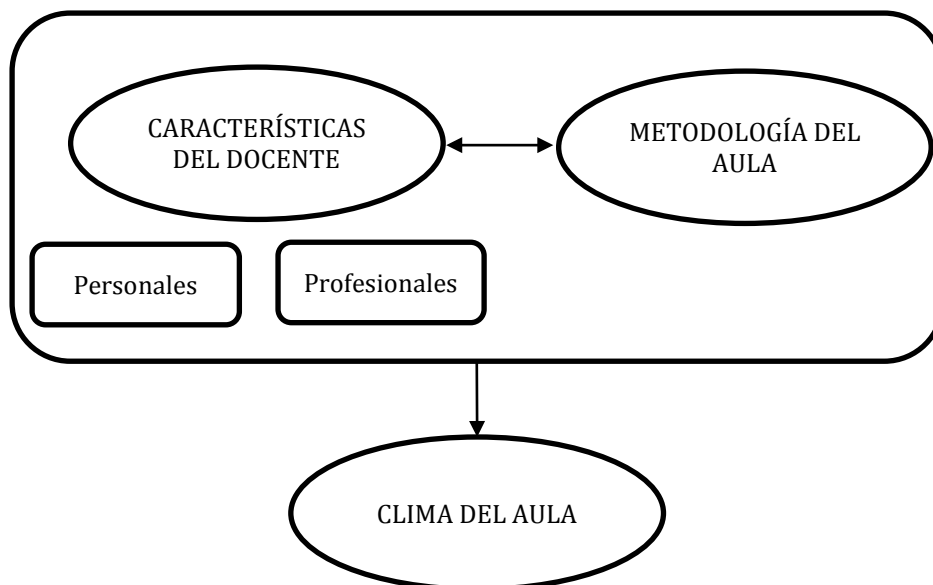


Figura 4.58. Relaciones entre categorías y subcategorías del Sistema construido para analizar las cartas de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Código	Categorías y Subcategorías	Enunciados textuales de ejemplo
CD5	Características del docente	"...todo esto era fruto del dominio brutal de la materia" (IA03113)
	CD5.aa autoridad académica	"... estábamos un poco asustados por el hecho de que un profesor con un curriculum tan impresionante como el suyo...(IA03103)
	CD5.s Sinceridad	"...vi que te implicaste conmigo y me dijiste la verdad a la cara y mirándome a los ojos" (S03107)
	CD5.i Implicación	
RE5	Relaciones con estudiantes	"...pienso que si no te interesa realmente lo que estás haciendo, o no encuentras un apoyo por el camino, es realmente complicado conseguir los objetivos propuestos..." (IA04125)
	RE5.a Apoyo y atención	"...que tuviera opinión propia y no me dejara influenciar por mis compañeros..." (IA01117)
	RE5.t Trato cercano y respetuoso	"...lo que más me sorprendió fue un trato tan cercano y respetuoso hacia los alumnos..." (IA03107)
TE5	Trabajo de los estudiantes	
	TE5.ce Conocimiento de estudiantes	"...porque nos conocía hasta el punto de saber nuestras fuerzas y debilidades..." (IA02113)
	TE5.ct Constancia en el trabajo	"...sabía perfectamente el trabajo desarrollado por cada alumno a lo largo del curso que se tenía muy en cuenta además en el examen" (IA03114)

Tabla 4.21. Sistema de categorías para el análisis de las cartas de Ingenierías y Arquitectura.

La primera categoría se refiere a las *características de los docentes* (CD5). Esta categoría hace referencia a una serie de cualidades que los estudiantes de Ingenierías y Arquitectura han destacado de sus mejores docentes. Esta categoría CD5 se ha subdividido en tres subcategorías. Una primera relativa a la *autoridad académica* (CD5.aa), que valora la formación académica e investigadora del docente; una segunda relacionada con la *sinceridad* (CD5.s), con la que el docente se dirige al estudiante con franqueza en relación a sus fortalezas y debilidades; y una tercera relacionada con la *implicación* (CD5.i) del docente, según la cual el docente se implica en los problemas y situaciones académicas y personales con el estudiante. Esta tercera subcategoría (CD5.i) se relaciona íntimamente con la siguiente categoría identificada, las *relaciones con los estudiantes* (RE5).

La segunda categoría, mencionada, la denominada *relaciones con los estudiantes* (RE5), se ha establecido a partir de dos subcategorías: el *apoyo y la atención* al estudiante (RE5.aa) y el *trato cercano y respetuoso* (RE5.t). Ambas subcategorías se refieren a cuestiones emocionales (ver ejemplos en tabla anterior), como académicas (“...tomar en consideración cualquier pregunta o aclaración que alguien pudiera plantear sin desmerecerle,...” IA03111).

La tercera categoría identificada es el *trabajo del estudiante* (TE5). Esta categoría, derivada de las subcategorías destacadas en la categoría anterior (RE5), se ha subdividido a su vez en dos nuevas subcategorías: el *conocimiento de los estudiantes* (RE5.ce) y la *constancia en el trabajo* (RE.ct).

En la siguiente figura se ilustran las relaciones entre categorías y subcategorías descritas anteriormente. Las tres categorías identificadas forman un triángulo relacional. En una esquina de ese triángulo están las *características del docente* (CD5), de las que han sido destacadas las subcategorías de *autoridad académica* (CD5.aa), la *sinceridad* (CD5.s) y la *implicación* (CD5.i). En otra esquina se encuentran las relaciones con los estudiantes (RE5), de las que se han extraído las subcategorías de *apoyo y atención* (RE5.a) y de *trato cercano y respetuoso* (RE5.t). En la tercera esquina se ha ubicado el *trabajo de los estudiantes* (TE5) que resulta influido por las dos categorías anteriores, y del que se han destacado las subcategorías de *conocimiento del estudiante* (TE5.ce) y la *constancia en el trabajo* (TE5.ct).

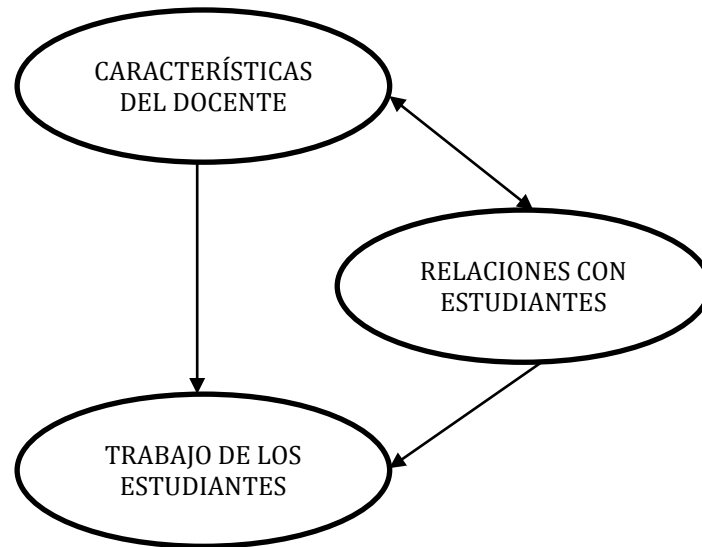


Figura 4.60. Relaciones entre categorías y subcategorías del Sistema construido para analizar las cartas de Ingenierías y Arquitectura.

4.2.6. Muestras completa y relaciones entre ramas

Cuando se reúnen todas las cartas escritas por el alumnado egresado, sin distinguir por rama de conocimiento, y se construye una nube de palabras, aparece el resultado que se muestra en la figura 4.52. En dicha figura destacan sobre el resto los conceptos más nombrados como son: “conocimiento”, “favorecer”, “evaluación”, “alumno”, “clases”, “aprendizaje”, “alumnado”, “participación”, “motivar”... Sin embargo, si se quiere realizar un análisis más profundo, como en los casos anteriores, hay que estudiar cada concepto nombrado en su contexto y atender más al significado que al significante. Es por ello que, una vez más, este subapartado se centrará principalmente en el análisis de contenido de las cartas más allá de las palabras más citadas.



Figura 4.61. Nube de palabras de las Cartas de la muestra general de egresados.

En los apartados anteriores se han recogido los análisis de contenido realizados en las diversas ramas de conocimiento consideradas. El carácter inductivo empleado ha hecho que no se consideren todas las cartas en su globalidad para análisis cualitativo. Por ello en este apartado, en lugar de construir la narración de los resultados desde la globalidad se va a partir de los elaborados por rama de conocimiento. De esta forma se reconstruirá el sistema de categorías y las posibles relaciones entre los diversos elementos del sistema teniendo en cuenta las construcciones ya elaboradas en cada una de las ramas de conocimiento (resultados de los apartados 4.2.1 a 4.2.5).

En la tabla siguiente se reúnen todas las categorías empleadas en el análisis de las diversas ramas. Como se observa en la misma, se han reunido y clasificado las diversas categorías (no se han incluido las subcategorías) por la temática a la que se dirigen. Así en las dos primeras filas se han reunido dos categorías relativas al “Aula” que se utilizaron para analizar las cartas de las ramas de Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas (AU1 y CA4). En las filas 3 y 4 de esa misma tabla se han reunido, usando el mismo criterio, las categorías que se usaron para analizar

las cartas de todas las ramas en relación al “Docente” (Categorías DO1, CD2, CD3, CD4 y CD5)

Código	Categorías o Esferas	Enunciados textuales de ejemplo
AU1	Aula	“...y que sigas haciendo que tus clases se pasen en un suspiro” (H04I21)
CA4	Clima del Aula	“...por el buen ambiente que has creado siempre en clase” (CS02I09)
DO1	Docente	“Tus dotes de comunicación y de relación con los alumnos son dignas de admirar y tener en cuenta” (H15I16)
CD2 CD3 CD4 CD5	Características del Docente	“...te fascinaba tu asignatura” (S02I05)
ED2	Estrategias docentes	“...sino a desarrollar habilidades que creía que no tenía como ser crítica con un trabajo científico...” (CC06I35)
MA4	Metodología en el Aula	“...no se podía faltar a clase, había que participar, teníamos que manejar la materia...” (CS03I07)
RE1 RE5	Relaciones con el estudiante	“...me hiciste creer tanto en mis posibilidades que me superé a mí misma y...” (H26I19)
IA3	Importancia del alumnado	“...a cada uno nos tratabas de la manera que necesitábamos...” (S07I21)
TE5	Trabajo de los estudiantes	“...sabía perfectamente el trabajo desarrollado por cada alumno a lo largo del curso que se tenía muy en cuenta además en el examen” (IA03I14)
AC3	Aplicabilidad de los conocimientos	“Fue más el hacer porque cada clase fuera interesante y tuviera aplicación que lo que realmente se estaba viendo” (S09I10)
EQ3	Equidad	“...la clase era de 50 personas, pero yo notaba que le dabas a cada uno lo que necesitaba” (S04I16)
FI2	Formación integral	“...y nos hacía debatir de temas que aparentemente no estaban en concordancia con lo que tocaba e incluso con propia asignatura” (CC5I03)

Tabla 4.22. Categorías empleadas en análisis de las cartas de las diversas ramas.

De la misma forma se ha operado con las filas 5 y 6 de la tabla 4.21. En ellas se reúnen las categorías utilizadas en relación a la “Metodología” que en este caso se emplearon para categorizar las cartas de Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas (ED2 y MA4). En las filas 7, 8 y 9, se ha hecho otro tanto con las categorías empleadas en diversas ramas de conocimiento para categorizar aspectos relacionados con los “estudiantes” (RE1, RE5, IA3 y TE5). En las últimas filas de la tabla, filas 10, 11 y 12, se han reunido otras categorías (AC3, EQ3 y FI2).

En las siguientes tablas se representan las nuevas macro-categorías elaboradas. Cada una con sus categorías y subcategorías correspondientes. De esta forma, en la tabla 4.22 se recogen todas las categorías (AU1 y CA4) y subcategorías (AU1.d, AU1.a y AU1.o) de la nueva macro-categoría “Aula”.

Código	Macro-categoría AULA	Enunciados textuales de ejemplo
AU1	Aula	“...y que sigas haciendo que tus clases se pasen en un suspiro” (H04121)
CA4	Clima del Aula	“...por el buen ambiente que has creado siempre en clase” (CS02109)
	AU1.d Clases amenas	“No solo te limitaste a instruirnos en una materia totalmente desconocida para nosotros, sino que además conseguiste hacerla divertida y amena” (H12109)
	AU1.a Actividades alternativas	“Fue el único que aportó a las clases... (siempre tan pesadas por norma general) un enfoque más dinámico, añadiendo diferentes actividades...” (H72107)
	AU1.o Organización	“...pero sí que tenías unas normas que había que cumplir, eras respetada pero cercana...” (H20125)

Tabla 4.23. Macro-categoría AULA, con categorías y subcategorías.

En la tabla siguiente se reúnen las categorías y subcategorías en la relación a la nueva macro-categoría “Docente”. Además las categorías ya mencionadas anteriormente (DO1, CD2, CD3, CD4 y CD5), se incluyen las subcategorías relativas a las *características personales, profesionales y metodológicas*, las *habilidades*, la *dedicación*, la *interacción con los estudiantes* y otras cualidades categorizadas como la *autoridad académica*, la *sinceridad* y la *implicación*.

Código	Macro-categorías o Esferas	Enunciados textuales de ejemplo
DO1	Docente	"Tus dotes de comunicación y de relación con los alumnos son dignas de admirar y tener en cuenta" (H15116)
CD2 CD3 CD4 CD5	Características del Docente	"...te fascinaba tu asignatura" (S02105)
	DO1.c Características personales CD3.p CD4.p	"...qué diferente comprobar que el entusiasmo se contagia" (CS01112)
	CD4.v Profesionales	"... pero aún es más cierto que con responsabilidad, interés, inquietud y espíritu de entrega..." (CS21122)
	CD3.m Metodológicas	"... sabíamos su planificación y en ningún momento nos cambió de planes...(S12124)
	DO1.h Habilidades	"...Otra cosa positiva, eras flexible y comunicativa" (H20148)
	CD2.d Dedicación	"...lo me más me gustó fue la dedicación y el compromiso adquirido con sus alumnos..." (CC01113)
	CD3.i Interacción con el alumnado	"...nosotras aprendíamos de ti así como tú de nosotras" (S03115)
	CD5.aa autoridad académica	"... estábamos un poco asustados por el hecho de que un profesor con un curriculum tan impresionante como el suyo...(IA03103)
	CD5.s Sinceridad	"...vi que te implicaste conmigo y me dijiste la verdad a la cara y mirándome a los ojos" (S03107)
	CD5.i Implicación	

Tabla 4.24. Macro-categoría DOCENTE, con categorías y subcategorías.

La tabla siguiente se ha construido a partir de las categorías y subcategorías relativas a la macro-categoría "Metodología". De esta forma, además de aparecer las categorías de Estrategias docentes y Metodología en el aula (ED2 y MA4), también se incluyen las subcategorías elaboradas para reunir conceptos en relación a las estrategias docentes centradas en la materia (-ED2.m) y las que tienen que ver con las relaciones con los estudiantes (ED2.r).

Código	Macro-categoría METODOLOGÍA	Enunciados textuales de ejemplo
ED2	Estrategias docentes	"...sino a desarrollar habilidades que creía que no tenía como ser crítica con un trabajo científico..." (CC06135)
MA4	Metodología en el Aula	"...no se podía faltar a clase, había que participar, teníamos que manejar la materia..." (CS03107)
	ED2.m Centradas en la materia	"...y aunque firme siempre fuiste justa y se notaba que te esforzabas al máximo para ello" (CC7118)
	ED2.r Relaciones con estudiantes (RE.1)	"...creo que es fundamental lo que haces pues empatizas con tus alumnos e interactúas con ellos todo el tiempo" (CC06106)

Tabla 4.25. Macro-categoría METODOLOGÍA, con categorías y subcategorías.

En la macro-categoría "Estudiantes" se han reunido todas las categorías relacionadas (RIE1, RE5, IA3 y TE5) junto con las subcategorías de análisis correspondientes. Así se observa cómo se han empleado para el análisis subcategorías relativas a las propias *relaciones* (ED2.r), el *conocimiento del estudiante* (TE5.ce), la *constancia en el trabajo* (TE5.ct), la *participación* (RE1.p), el *trato cercano y respetuoso* (RE1.r y RE5.t), el *apoyo y la atención al estudiante* (RE5.a y RE1.at) y el *aprendizaje* (RE1.ap).

Código	Macro-categoría ESTUDIANTE	Enunciados textuales de ejemplo
RE1 RE5 ED2.r	Relaciones con el estudiante	"...me hiciste creer tanto en mis posibilidades que me superé a mí misma y..." (H26119)
IA3	Importancia del alumnado	"...a cada uno nos tratabas de la manera que necesitábamos..." (S07121)
TE5	Trabajo de los estudiantes	"...sabía perfectamente el trabajo desarrollado por cada alumno a lo largo del curso que se tenía muy en cuenta además en el examen" (IA03114)
	ED2.r Relaciones con estudiantes (RE.1)	"...creo que es fundamental lo que haces pues empatizas con tus alumnos e interactúas con ellos todo el tiempo" (CC06106)
	TE5.ce Conocimiento de estudiantes	"...porque nos conocía hasta el punto de saber nuestras fuerzas y debilidades..." (IA02113)
	TE5.ct Constancia en el trabajo	"...sabía perfectamente el trabajo desarrollado por cada alumno a lo largo del curso que se tenía muy en cuenta además en el examen" (IA03114)
	RE1.p Participación	"...algo totalmente activo, donde ambos teníamos participación y donde yo me sentí que formaba parte activa del proceso..." (H21125)
	RE5.t Trato cercano y respetuoso	"...lo que más me sorprendió fue un trato tan cercano y respetuoso hacia los alumnos..." (IA03107)
	RE1.r Respeto	"...pues como bien decías, antes que alumno y profesor somos personas. Y es cierto, pues así conseguiremos el respeto mutuo" (H12114)
	RE5.a Apoyo y atención	"...que tuviera opinión propia y no me dejara influenciar por mis compañeros..." (IA01117)
	RE1.at Atención personal	"...nos conocía a todos, nuestra forma de ser, si teníamos algún problema o alguien se ponía enfermo" (H01133)
	RE1.ap Aprendizaje	"...fue todo un proceso, en el que yo vi que todas las expectativas, tanto de enseñanza como de aprendizaje..." (H21142)

Tabla 4.26. Macro-categoría ESTUDIANTE, con categorías y subcategorías.

El resto de categorías y subcategorías se reúnen en la tabla 4.26 bajo la macro-categoría CONSECUENCIAS. En ella aparecen las consecuencias producidas por el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por el docente. De esta forma además de las categorías de *aplicabilidad de los conocimientos* (AC3), de la *equidad* (EQ3) y de la *formación integral* (FI2), también se muestran subcategorías como la *educación en valores* (EQ3.v) y la *enseñanza individualizada* (EQ3.i).

Código	Macro-categoría CONSECUENCIAS	Enunciados textuales de ejemplo
AC3	Aplicabilidad de los conocimientos	"Fue más el hacer porque cada clase fuera interesante y tuviera aplicación que lo que realmente se estaba viendo" (S09110)
EQ3	Equidad	"...la clase era de 50 personas, pero yo notaba que le dabas a cada uno lo que necesitaba" (S04116)
	EQ3.v Educación en valores	"...la enfermería que no viene en los libros. Tú me enseñaste la parte humana..." (S07105)
	EQ3.i Enseñanza individualizada	"...se adecuaba a sus alumnos y se preocupaba por enseñar acorde a sus posibilidades y capacidades" (S10106)
FI2	Formación integral	"...y nos hacía debatir de temas que aparentemente no estaban en concordancia con lo que tocaba e incluso con propia asignatura" (CC5103)

Tabla 4.27. Macro-categoría CONSECUENCIAS, con categorías y subcategorías.

En la figura siguiente se ilustra el gráfico descriptivo que intenta resumir y facilitar la comprensión del modelo creado *ad hoc*, que muestra la relación dinámica entre las macro-categorías (excluyendo las categorías y subcategorías para mayor simplicidad interpretativa).

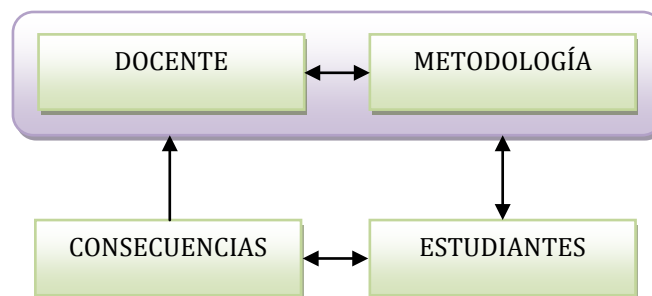


Figura 4.62. Relación entre macro-categorías para la muestra global de cartas.

4.3. Resultados cualitativos de las entrevistas

4.3.1. Rama de Humanidades

En la primera figura de este apartado se muestra la nube de palabras de las entrevistas realizadas a los docentes que imparten en la rama de Humanidades: P14 y P21 (ver tabla 3.8). Lo primero que salta a la vista son los conceptos de “alumno” (“que el *alumno* sea consciente de que cada tema no es aislado, ...”, P14:23, 33), “profesor” (“ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor”, P21:38, 169), o “uh” (hay que tener en cuenta que se trata de entrevistas: “hay conexiones que pueden... *uh*... ayudar también a comprender las cosas, a avanzar”, P14:23, 33).



Figura 4.63. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Humanidades.

Entrando en un análisis más profundo se observa cómo se describen las características (CD1) que posee (o debe poseer) un buen docente de la rama de Humanidades. Este docente debe poseer una formación amplia y diversa (P21:10, 48), tener una gran vocación con la docencia (P21:11, 48) y apasionarse con su trabajo. Los mejores docentes deben tener una buena capacidad de comunicación (P14:8, 24) y ser críticos con la información (P21:38, 169).

Como estrategias docentes (ED1), este profesorado debe movilizar los conocimientos previos del alumnado (P14:9, 24-26), estableciendo una conexión entre lo que ya saben (P14:11, 26). No se trata nunca de darles a los estudiantes todo demasiado hecho. Por el contrario ellos tienen que tomar un papel más activo

(P14:14, 26) y que sean protagonistas de su propio aprendizaje (P14:12, 26). Recomiendan estos docentes comenzar por una comprensión global para, a partir de ahí, ir descendiendo a aspectos más concretos de la explicación (P14:18, 28). Funciona muy bien que las normas y la estructura está clara y planificada (P14:15, 28) A los estudiantes hay que mostrarles que los temas están conectados, que no son compartimentos estancos (P14:23, 33; P14:25, 35). Funciona muy bien la enseñanza entre iguales, que se guíen y apoyen unos a otros (P14:27, 39; P14:28, 39).

El liderazgo (LI1) se ve como una oportunidad para organizar el trabajo (P14:26, 39). El buen docente tiene la responsabilidad del grupo y para ello ha de actuar como un verdadero líder (P14:31, 55).

Con respecto al apoyo y a la guía al estudiante (AG1), los buenos docentes deben motivar de manera sostenida a sus estudiantes (P14:38, 63). Apoyarlos tanto en lo académico como en lo humano (P14:39, 63; P21:21, 79). Pero todo ello sin perder de vista que deben desarrollarse con cierta autonomía (P21:24, 87).

La comprensión (CO1) se considera pero de manera limitada (P14:40, 67). Existen normas y roles que hay que respetar (P14:41, 69). Esta comprensión puede atender a circunstancias personales para favorecer el aprendizaje individualizado (P21:27, 101).

La libertad-autonomía del estudiante (LA1) es vital para los mejores docentes de Humanidades. El estudiante tiene que desempeñar un rol activo (P14:12, 26), tiene que desarrollar habilidades para favorecer un aprendizaje autónomo en el futuro (P14:33, 57, P21:29, 115). El aprendizaje cooperativo entre iguales favorece esta libertad-autonomía (P14:27, 39). El docente tiene que ponerse en un lugar que le permita controlar esta situación sin interferir demasiado (P21:24, 87; P21:22, 79).

En relación a la categoría de Incertidumbre (IN1), los docentes manifiestan que los mejores aprovechan las dudas sobre un determinado tema para aprender más. La duda puede ser positiva (P14:32, 57). Las dudas del profesor muestran

también su humildad ante el conocimiento (P21:19, 75) y motivan al estudiante que también puede aportar cosas interesantes en clase (P21:18, 73).

Las sanciones-reprobaciones (SR1) los mejores docentes las prefieren en privado (P14:45, 75). No hay que evitarlas (P21:30, 125), pero si acaso es mucho mejor en esforzarse en realizarlas de manera educada, elegante (P21:31, 127) y, si cuando sea posible, con humor (P14:45, 75).

En cuanto al binomio rigidez (RI1)-flexibilidad, el profesorado recomienda progresar de un control más estricto de inicio (en los primeros cursos y/o al principio de curso) hasta una flexibilidad controlada (a final de curso, y más en los cursos superiores) (P21:33, 149, P21:34, 151; P21:35). Es necesario marcar límites a la flexibilidad (P14:47, 77).

La distancia con el estudiante (DE1) debe contemplar la distinción de roles. El docente desarrolla un rol distinto al estudiante (P14:48, 83; P21:39). Dentro de esos papeles, aunque sin olvidarlos, se puede mantener cierta cercanía respecto del estudiante (P14:49, 85). Más en las tutorías individuales que en las clases (P14:49, 85).

En la siguiente tabla se reproducen las principales categorías y subcategorías extraídas de las entrevistas en la rama de Humanidades¹⁹.

Categorías	Fragmentos
Características del docente (CD1) <i>Subcategorías:</i> Comunicador (CD1.cm) Formación amplia y diversa (CD1.fd) Vocación (CD1.v) Pasión (CD1. p) Crítico (CD1.cr)	“buena capacidad de comunicación” (P14:8, 24) “saber expresarnos en el idioma por supuesto” (P14:10, 24) “una formación amplia” (P21:9, 48) “una formación amplia, eh, lo más diversa posible” (P21:10, 48) “ser vocacional” (P21:11, 48) “un apasionamiento con la materia” (P21:12, 48) “combinar esa vocación con la formación amplia” (P21:14, 50) “ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor” (P21:38, 169)
Características del estudiante (CE1)	“un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro” (P21:13, 48)
Estrategias docentes (ED1)	“debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos”

¹⁹ En la tabla aparece solo una selección de fragmentos. Todos los enunciados o fragmentos se encuentran en el anexo VII.

<p><i>Subcategorías:</i> Conocimientos previos (ED1.cp) Aprendizaje activo (ED1.aa) Normas claras (ED1. nc) Global-concreto (ED1.gc) Conexiones (ED1.cx)</p>	<p>(P14:9, 24-26)</p> <p>“debe establecerse una conexión con lo que ya saben o con aquello que está en el fondo de su memoria que piensan que no recuerdan, pero que escarbando un poquito, eso está en un pozo que en un momento dado, se moviliza y se reactiva” (P14:11, 26)</p> <p>“hace que los alumnos sean más activos en clase y que, que no se duerman ahí con el rollo de la gramática, y más teniendo en cuenta si tratamos de temas gramaticales” (P14:14, 26)</p> <p>“a la hora de explicar algo o de plantear cualquier trabajo, que... que esté ordenado, o sea que los alumnos tengan unas consignas muy claras, que sepan que tienen que hacer” (P14:15, 28)</p> <p>“pues empezar por una comprensión global y luego ir pasando a aspectos más concretos” (P14:18, 28)</p> <p>“los temas no sean compartimentos estancos” (P14:25, 35)</p>
<p>Liderazgo (LD1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Organización (LD1.or) Responsabilidad (LD1.r)</p>	<p>“el liderazgo por encima de, de ese, de ese, de esa cuestión de organizar grupos, organizar actividades, que es desde luego nuestro papel” (P14:29, 51)</p> <p>“liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado” (P14:31, 55)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Motivación sostenida (AG1.ms) Ánimo (AG1.an) Apoyo académico y humano (AG1.ah) Autonomía (AG1.au)</p>	<p>“intento guiarles de manera que... (uh) llevarles un poco de la mano, llevarles de la mano de manera que, que lo vean ordenado y que vean las conexiones entre una cosa y otra”(P14:17, 28)</p> <p>“el profesor debe intentar motivar a sus alumnos, (uh) motivar en la dirección de su asignatura, claro motivarle a que su asignatura avance bien y que llegue a buen puerto, y esa motivación (uh...) pues (uh) no puede ser el primer día de clase, esa motivación tiene que ser sostenida a lo largo del curso”(P14:38, 63)</p> <p>“hay momentos bajos, hay momentos en los que los alumnos están muy resignados, hay momentos en los que (eh) tienen dificultades hay momentos también en los que no han tenido una disciplina de estudios y se ven con todo encima y se agobian, y bueno pues para eso están las tutorías” (P14:39, 63)</p> <p>“el alumno debe de ser capaz de gestionar su propio conocimiento y debe tener un cierto apoyo también por parte del profesor, porque el alumno, en fin, una, eh...es un elemento en formación, una persona en formación académica, incluso humana en algunos casos” (P21:21, 79)</p>
<p>Comprensión (CO1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Comprensión limitada (CO1.li) Circunstancias personales (CO1.cp)</p>	<p>“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)</p> <p>“el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando” (P21:27, 101)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Rol activo del alumno (LA1.ra) Colaboración entre iguales</p>	<p>“que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26)</p> <p>“van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!” (P14:27, 39)</p> <p>“no solo tenemos que hacer que nuestros alumnos vayan más</p>

<p>(LA1.ci) Aprendizajes futuros (LA1.af) Control (LA1.cl)</p>	<p>delante de manera autónoma, guiada por nosotros, en fin de la manera que consideren más oportuna, es que nosotros también tenemos que avanzar, y... y el conocimiento nunca se cierra” (P14:33, 57)</p> <p>“para hacer el trabajo personal, (uhj) porque entonces (uh) estaría perdido, entonces autonomía, sí, pero autonomía en la que... debemos intentar controlar los pasos del alumno” (P14:43, 73)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)</p> <p>“pero yo diría algo intermedio ¿no?, tampoco un tutelaje, eh... hacia el alumno por parte del profesor, de tal manera que se sienta amparado constantemente y además difícilmente sería posible en grupos numerosos” (P21:22, 79)</p> <p>“El profesor debe estar encima del... del alumno o del grupo y ahora con...con los nuevos eh...Instrumentos de... por ejemplo del campus virtual etcétera es posible ese mayor seguimiento pero... pero, ya como dije antes no soy partidario tampoco de que el alumno lo tenga todo cocinado” (P21:28, 111-113)</p> <p>“Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)</p>
<p>Incertidumbre (IN1)</p> <p>Subcategorías: Duda positiva(IN1.d) Motivación (IN1.m) Humildad (IN1.hu)</p>	<p>“un buen docente tiene que saber la materia que imparte, es que ese ese es el tema básico, si no sabes la materia no sé lo que haces enseñándola, (uh) pero eso no quita que a veces se dude, y de hecho pienso que la duda es positiva, porque la duda impulsa a ir más adelante” (P14:32, 57)</p> <p>“no puede dudar sobre la asig..., o sea sobre la asignatura que está impartiendo, pero si puede mostrar duda si en un momento dado no recuerda algo o realmente” (P14:35, 61)</p> <p>“eso permite que el alumno pueda también... igualarse al profesor en el nivel de conocimiento y, y hacer búsquedas de información, a través de prensa, a través de Internet” (P21:18, 73)</p> <p>“En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas” (P21:19, 75)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR1)</p> <p>Subcategorías: Humor (SR1.hu) Elegancia (SR1.el) Individual (SR1.in)</p>	<p>“me parece que no debo humillar a nadie, entonces bueno si tengo que decir a algún alumno, pues lo hago aparte, pero en público... o intento..., cuando hay que corregir algún comportamiento, intento hacerlo con humor..., o intentando que nadie se sienta..., que nadie se sienta mal en público” (P14:45, 75)</p> <p>“hay veces, claro, que hay que llamar la atención obviamente claro” (P21:30, 125)</p> <p>“Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda” (P21:31, 127)</p>
<p>Rigidez (RI1)</p> <p>Subcategorías: Flexibilidad progresiva</p>	<p>“hay que ser flexible, pero (uh...) también hay que marcar límites” (P14:47, 77)</p> <p>“el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de últimos cursos, etcétera, pues un</p>

<p>(RI1.fp) Límites (RI1.li)</p>	<p>ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado” (P21:33, 149)</p> <p>“la rigidez en primer curso, del lado de la flexibilidad en los últimos...” (P21:34, 151)</p> <p>“Hay que asustar un poco de entrada, pues ya hay tiempo de distinguir” (P21:35)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE1)</p> <p>Distinción de roles (DE1dr) Cercanía (DE1.ce) Tutoría (DE1.tu) Profesor como guía (DE1.pg)</p>	<p>“el profesor es el que organiza, es el que enseña, es el que guía la clase, es el que gestiona la clase y el alumno está ahí para aprender, eso nos viene dado (eh...), pues no sé qué más, que más te podría decir, (uh...) distancia social..., hombre comunica..., teniendo en cuenta lo que he dicho antes, que tenemos unos roles predeterminados, pues una comunicación lateral no puede haber, comunicación descendente evidentemente que no” (P14:48, 83)</p> <p>“yo por lo menos intento es que vean que, que soy una persona cercana, que si me tienen que preguntar algo no me tienen que tener miedo, y... bueno estoy ahí y sobre todo que la comunicación está siempre abierta, para preguntar en clase, y si no se atreven en clase porque les da apuro o porque son tímidos, pues que vengan a tutorías o me pregunten después de las clases” (P14:49, 85)</p> <p>“hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor” (P21:37, 163)</p> <p>“no creo que deban confundirse los roles” (P21:39)</p>
<p>Empatía (EM1)</p>	<p>“intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar de él” (P14:16, 28)</p>

Tabla 4.28. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Humanidades.

4.3.2. Rama de Ciencias Experimentales

En la figura siguiente se muestra la nube de palabras de las entrevistas realizadas a los docentes que imparten en la rama de Ciencias Experimentales: P01, P21 y P23 (ver tabla 3.8). En dicha nube destacan sobre el resto vocablos como el de “alumno” o “alumnos” (“que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia” (P23:8, 29), “profesor” (“pero al mismo tiempo, hombre debe haber una cierta vigilancia del profesor sobre las circunstancias concretas académicas e incluso personales del alumno” (P21:23, 81)), “clase” (“hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor” (P21:37, 163), “formación” (“hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor” (P21:37, 163),... Pero es en un análisis cualitativo más profundo en donde se encuentra el sentido sustantivo y contextualizado a estos conceptos.



Figura 4.64. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Ciencias Experimentales.

Cuando los docentes entrevistados destacan las características de los mejores docentes (CD2) de sus titulaciones hablan de un profesional que domina la materia (P01:6, 28), que transmite seguridad porque sabe lo que está haciendo en

cada momento (P01:7, 28) y tiene una formación amplia (P23:10, 33). Este docente tiene pasión, vocación y está muy implicado en su materia (P23:7, 29). Transmite esos conocimientos que tiene de manera clara (P23:8, 29).

Los mejores docentes de Ciencias experimentales emplean como estrategia docente (ED2) la clase magistral, pero también las tutorías grupales (P01:11, 36). Fomentan el trabajo en grupo, puesto que hay una gran tendencia a centrar el trabajo en lo individual (P01:14, 36). Con la experiencia y los años van cribando la información para seleccionar lo que es más relevante (P01:16, 46), de manera que no se distrae con excesiva información de lo verdaderamente clave de la materia (P01, 48:18). Es muy importante estar pendiente de los silencios de los estudiantes, porque de ellos se pueden derivar incomprendiones sobre el contenido (P23:29, 94) y, por supuesto, hay que hacer lo posible por fomentar que los estudiantes pregunten (P23:34, 106).

Los docentes entrevistados de esta rama de conocimiento indican que los mejores docentes son cercanos (P01:19, 50), pese a que hay mucha masificación y eso hace que no se pueda atender a los estudiantes como es debido (P01:26, 56). Con el apoyo y la guía al estudiante (AG2) hay que mantener un cierto equilibrio entre el control del estudiante y dejarlo a su libre albedrío (P23:17, 59). Si no se le guía al alumno al final no concreta, no aterriza en lo que de verdad es importante (P23:21, 69). La guía no puede ser solo en el horario de tutorías. Hay que ser flexible (P23:31, 100).

La comprensión (CO2) de los mejores docentes atiende a las circunstancias personales e incluso generacionales de los estudiantes (P21:27, 95). En esta rama la comprensión se relaciona con la empatía, con el ponerse en el lugar del estudiante (P23:18, 61).

En cuanto a la libertad-autonomía (LA2), los docentes de esta rama se inclinan más por el trabajo autónomo del estudiante (P21:25, 89). Hablan de equilibrio, de tutelaje, pero siempre poniendo por delante las habilidades que tiene que desarrollar el estudiante para su futuro profesional (P21:29, 115).

La incertidumbre (IN2) no es una cualidad muy valorada en esta rama de conocimiento. Se pone por delante el dominio de la materia (P01:15, 44), el conocimiento que tiene que tener el profesor, si bien se admiten algunas dudas sobre temas y contenidos actuales (P21:17, 71) sobre los que en un momento determinado se puede vacilar y admitir que no se conoce para más tarde u otro día ofrecer la ayuda correspondiente (P23:15, 57).

En relación a la categoría de Sanción-Reprobación (SR2) los docentes de esta rama de conocimiento manifiestan que generalmente son bastante respetuosos con los alumnos (P01:29, 58). Evidentemente hay momentos en los que hay que tomar las riendas de la clase (P23:22, 71) y públicamente hay que tomar medidas. En estos casos suele bastar con la estrategia de parar la clase y, de manera educada (P01:31, 58), decir lo que haya que decir y continuar en unos minutos.

La categoría de rigidez (RI2), estos docentes de Ciencias Experimentales, la relacionan con la seriedad” (P23:25, 73). Hablan de que a veces se es demasiado flexible. La flexibilidad hay que gestionarla de manera progresiva, esto es, al principio (de curso o en los primeros cursos) hay que ser más rígido (P21:35, 159) y después, paulatinamente se puede ir relajando esa rigidez (P01:32, 60). La flexibilidad (FL2) se relaciona en esta rama con la atención personalizada al estudiante (P23:27, 73-74). Lo que es válido para un estudiante no lo es para el otro (P23:26, 73).

La distancia con el estudiante (DE2) en esta rama es variable. En ocasiones los mejores docentes se muestran cercanos (P01:19, 50), con una relación amigable y distendida (P23:32, 104). Pero debido al número de alumnos, o a la distinción de roles (P21:36, 163), a veces se mantiene muy poco contacto con los estudiantes dentro y fuera de clase (P01:21, 50).

En la siguiente tabla se reproducen las principales categorías y subcategorías extraídas de las entrevistas en la rama de Ciencias Experimentales²⁰.

²⁰ En la tabla aparece solo una selección de fragmentos. Todos los enunciados o fragmentos se encuentran en el anexo VII.

Categorías	Fragmentos
<p>Características del docente (CD2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Dominio de la materia (CD2.d) Seguridad (CD2.s) Voluntad (CD2.vo) Formación (CD2.fo) Vocación (CD2. v) Pasión (CD2. p) Crítico (CD2.cr) Implicación (CD2.im) Claridad (CD2.cl)</p>	<p>“dominar la materia” (P01:6, 28)</p> <p>“te hace sentirte seguro” (P01:7, 28)</p> <p>“mucha voluntad y gracias a eso funciona” (P01:10, 34)</p> <p>“una formación amplia” (P21:9, 48)</p> <p>“un docente implicado en su materia” (P23:7, 29)</p> <p>“que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia” (P23:8, 29)</p> <p>“saber lo que está haciendo” (P23:10, 33)</p>
<p>Características del estudiante (CE2)</p>	<p>“un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro” (P21:13, 48)</p>
<p>Estrategias docentes (ED2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Clase magistral (ED2.cm) Tutoría grupal (ED2.tug) Trabajo en grupo (ED2.tg) Trabajo individual (ED2.ti) Selección de contenidos (ED2.sc) Gestionar silencios (ED2.gs) Fomentar preguntas (ED2.fpr)</p>	<p>“clase magistral” (P01:8, 30)</p> <p>“hacer tutorías grupales” (P01:11, 36)</p> <p>“la tendencia a trabajar muy individualmente” (P01:14, 36)</p> <p>“es mejor no estudiar antes de ir a clase porque de esa manera tú vas y vas con lo importante que es lo que tú siempre te acuerdas, lo importante y no te surge a la mente nueva información que lo que hace al final es aportarle demasiado y por eso lo que te digo confunde al alumno en el sentido de que no es capaz de saber lo que es importante” (P01, 48:18)</p> <p>“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)</p> <p>“pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un 2%, el resto de la clase” (P23:34, 106)</p>
<p>Liderazgo (LD2)</p>	<p>“siempre hay que estar preparando” (P23:12, 43)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (AG2.ce) Masificación (AG2.ma) Autonomía (AG2.au) Control (AG2.cl) Equilibrio (AG2.eq) Concreción (AG2.cn) Flexibilidad (AG2.fl)</p>	<p>“creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber” (P01:19, 50)</p> <p>“debido a la, debido a la masificación no podemos atenderles” (P01:26, 56)</p> <p>“profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atezado, y atornilladlo” (P23:17, 59)</p> <p>“tiene que, que, que ir guiado por que es que si no, no aterriza, no termina de aterrizar” (P23:21, 69)</p> <p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que</p>

	eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)
Comprensión (CO2) <i>Subcategorías:</i> Circunstancias personales (CO2.cp) Empatía (CO2.em)	“el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando” (P21:27, 95) “desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)
Libertad-Autonomía (LA2) <i>Subcategoría:</i> Trabajo autónomo (LA2.ta)	“buscando un poco las referencias que necesite, pero no someterlo a, a una especie de tutela permanente” (P21:25, 89) “Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)
Incertidumbre (IN2) <i>Subcategoría:</i> Dominio materia (IN2.dm)	“aquí todo el mundo está muy bien formado. Yo creo que eso no es ninguna desventaja. La gente domina la materia” (P01:15, 44) “Evidentemente nadie es experto en algo que está pasando en el mismo momento” (P21:17, 71) “los sabios y los científicos también tenemos nuestras lagunas porque somos humanos, entonces digo, prefiero no contestarle, uh... mirarlo y el próximo día se acerca usted a tutoría que yo gustosamente le explicaré, le atenderé con lo que realmente me está preguntando, ya está, es decir que... sin ningún problema” (P23:15, 57)
Sanción-Reprobación (SR2) <i>Subcategorías:</i> Respeto (SR2.re) Parar la clase (SR2.pc)	“somos respetuosos con ellos, vamos, yo te puedo decir que aquí hay profesores que no, que no” (P01:29, 58) “la gran mayoría yo creo que los profesores aquí, en ese sentido, son muy educados y tienen mucho cuidado con los alumnos” (P01:31, 58) “normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase” (P23:22, 71)
Rigidez (RI2) <i>Subcategorías:</i> Flexibilidad (RI2. fl) Flexibilidad progresiva (RI2.fp) Seriedad (RI2.se)	“siempre hay que empezar rígido, hay que empezar rígido porque si uno empieza flexible, entonces la clase se te va, entonces, bueno, pues el alumno va midiéndote, uno empieza rígido luego pues van surgiendo flexibilidades, pero hay que medirlas, el alumno sabe, las ve” (P01:32, 60) “Hay que asustar un poco de entrada, pues ya hay tiempo de distinguir” (P21:35, 159) “lo que hay que ser serio... y... y darle... esa formación dentro de lo que es la seriedad, pero tampoco el punto de flexibilidad” (P23:25, 73)
Distancia con el estudiante (DE2) <i>Subcategorías:</i> Cercanía Poco contacto	“creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber” (P01:19, 50) “los de media edad y los más jóvenes son muy cercanos” (P01:20, 50) “los alumnos tienen muy poco contacto fuera del aula con nosotros” (P01:21, 50)

Distinción de roles Relación distendida	“Yo creo que deben existir los roles” (P21:36, 163) “la relación profesor-alumno, tiene que ser una relación distendida” (P23:32, 104)
Empatía (EM2)	“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)
Flexibilidad (FL2) Subcategoría: Atención personalizada (FL2.ap)	“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73) “hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)

Tabla 4.29. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ciencias Experimentales.

surgiendo en la disciplina (P22:8, 42). Se trata de una disciplina con muy poca tradición docente, aunque sí mucha asistencial (P22:11, 46). Para ello los buenos docentes tienen que tener también una gran vocación a la docencia (P24:9, 37) y estar dispuestos a atender personalmente a los estudiantes en cuestiones docentes (P22:15, 47).

El liderazgo (LI3) en Ciencias de la Salud se ve como una oportunidad para fomentar el trabajo en equipo del alumno (P22:20, 53), para dinamizar las clases (P24:12, 47). El docente, como líder, tiene que ser un ejemplo, un referente (P24:17, 81). Y lo es si está al día (P22:53, 113), si innova y promueve la autonomía del estudiante para su aprendizaje futuro.

Con respecto al apoyo y a la guía al estudiante (AG3), los buenos docentes no deben hacerse totalmente responsables sino acompañar el proceso de aprendizaje (P22:29, 72). Los docentes son el soporte de los estudiantes en ese apoyo (P22:30,74; P24:16, 77), un referente para ellos y ellas (P24:17, 81). Y lo consiguen si mantienen una relación de cercanía.

La comprensión (CO3) se considera pero de manera limitada. No se trata de ponerse en lugar de alumno, de empatizar (P22:33, 81). Los roles son distintos. Se trata de escucharlo (P22:34, 81), comprenderlo, atender a algunas circunstancias personales del estudiante (P24:18, 85). Pero siempre hay que mantener una disciplina y jerarquía (P24:19, 85). La misma disciplina y jerarquía que se van a encontrar cuando desarrollen su carrera profesional (P24:20, 89).

La libertad-autonomía del estudiante (LA3) es vital para los mejores docentes de Ciencias de la Salud. El estudiante tiene que tener autonomía. De él depende el aprendizaje y el docente lo debe acompañar en ese proceso (P22:29, 72). Es mucho mejor dejarlo libre, autónomo en sus hábitos y comportamientos, pero siempre dentro de unas normas (P22:40, 87). Para ello habrá que supervisarlos, controlarlos pero sin coartar esa autonomía (P24:21, 91; P24:22, 93).

En relación a la categoría de *Incertidumbre* (IN3), los docentes manifiestan que los mejores aprovechan las dudas (P22:23, 66) sobre un determinado tema como un recurso didáctico para aprender más (P24:14, 71). La duda puede ser

positiva. Las dudas del docente pueden motivar la participación del estudiante (P24:15, 73).

Las *sanciones-reprobaciones* (SR3) los mejores docentes las prefieren de manera individual (P22:43, 91), aunque tampoco se desestima los reproches en público (P24:23, 95). Cuando es necesario hay que llamar la atención (P22:41, 91), parar la clase y continuar. También se puede ironizar un poco (P22:42, 91).

En cuanto al binomio rigidez (RI3)-flexibilidad, el profesorado se inclina más por la flexibilidad (P22:44, 95, P22:48, 101). Sin embargo hay cosas que son innegociables como las normas que hay establecidas y consensuadas en el centro (P22:46, 97).

La distancia con el estudiante (DE1) puede contemplar cercanía (P22:52, 111). Hay que establecer una relación de equilibrio o armonía teniendo en cuenta que el contacto puede ser grande en determinadas prácticas (P22:51, 105). En algunas situaciones la verdad es que se produce un cierto cuestionamiento, dudas, sobre qué distancia es la más adecuada (P24:28, 107).

En la siguiente tabla se reproducen las principales categorías y subcategorías extraídas de las entrevistas en la rama de Ciencias de la Salud²¹.

Categorías	Fragmentos
Características del docente (CD3)	“estar abierto a la innovación porque... de, de estar con la diplomatura ha pasado a un a un grado esa adaptación también ha ido acompañada de otro gran salto en las innovaciones tecnológicas en la enseñanza” (P22:8, 42)
<i>Subcategorías:</i>	
Vocación (CD3.v)	“La puesta al día, la puesta al día porque igual que nosotros cada año renovamos los temarios, la parte nuestra es más docente que práctica” (P22:10, 46)
Adaptación a cambios (CD3.ac)	“tenemos muchas ganas, muchas más experiencia asistencial pero poca experiencia docente” (P22:11, 46)
Actualización (CD3.at)	“entonces el uso de tutorías para otros aspectos más de información del estudiante en... de... ofertarlas tutorías personales o individuales, además de la tuya no de, de alumnos, también ha sido otro salto importante como característica del profesor” (P22:15, 47)
Tradición docente (CD3.td)	“conocimiento científico al día” (P24:8, 35)
Uso de TICs (CD3.tic)	
Atención personal (CD3.ap)	
Actitud personal (CD3.acp)	
Conocimiento (CD3.co)	
Características del	“el alumno de grado todavía prefiere eso, prefiere incluso hasta

²¹ En la tabla aparece solo una selección de fragmentos. Todos los enunciados o fragmentos se encuentran en el anexo VII.

<p>estudiante (CE3)</p>	<p>incluso un AZ con cientos folios, se lo estudia pero no prefiere trabajar todos los días, y estamos ya en el segundo año y te lo dicen preferimos el sistema antiguo” (P22:28, 72)</p>
<p>Liderazgo (LD3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Estar al día (LD3.ed) Innovación (LD3.i) Autonomía del estudiante (LD3.ae) Dinamizar la clase (LD3.dc) Trabajar en equipo (LD3.te) Referente (LD3.rf)</p>	<p>“tú eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña ... o Don ..., y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar” (P22:53, 113)</p> <p>“que sepa encontrar las diferentes maniobras, las diferentes indicaciones durante toda su..., su carrera, se sabe el temario, se examinará, pero cuando termine ese alumno no va a tener la capacidad de trabajar en un equipo” (P22:20, 53)</p> <p>“tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí” (P24:17, 81)</p> <p>“dinamizar esas reuniones, es muy fácil, porque presentas casos clínicos y eso atrae mucho” (P24:12, 47)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Acompañamiento (AG3.am) Soporte (AG3.s) Cercanía (AG3.ce) Referente (AG3.rf)</p>	<p>“el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante” (P22:29, 72)</p> <p>“Debe servir de soporte y apoyo, al alumno” (P24:16, 77)</p> <p>“tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí” (P24:17, 81)</p>
<p>Comprensión (CO3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Distinción de roles (CO3.dr) Circunstancias personales (CO3.cp) Escucha (CO3.es) Disciplina (CO3.d)</p>	<p>“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81)</p> <p>“yo prefiero, no prefiero ponerme..., prefiero comprender lo que me dice el estudiante, escuchar al estudiante y entre los dos ver opciones, pero no ponerme en el lugar del estudiante, yo no soy estudiante” (P22:34, 81)</p> <p>“hay situaciones que están justificadas en las que el alumno te puede plantear problemas personales y tal, que bueno que si están justificados tú tienes que ponerte en su lugar, caso concreto de alumnos que a lo mejor no han podido venir a algunas prácticas porque es que tiene un trabajo, y hoy día ese aspecto hay que cuidarlo mucho” (P24:18, 85)</p> <p>“porque está como muy institucionalizado muy jerarquizado, y ahí hay que tener una disciplina eso está claro” (P24:20, 89)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Acompañamiento (LA3.am) Libertad con normas (LA3.ln) Control (LA3.cl)</p>	<p>“el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante” (P22:29, 72)</p> <p>“totalmente libertad para el estudiante aprobando y aceptando las normas que tiene aceptadas cuando se hizo su matrícula” (P22:40, 87)</p> <p>“Tiene que aprender por su cuenta, (uh), muy encima del alumno quiere decir, eh, observándolo todo, si es observándolo todo pues sí, ahora si por muy encima tu entiendes que lo haces por él, pues</p>

	<p>no, es decir si tú no puedes” (P24:21, 91)</p> <p>“el estar por encima es estar observando y supervisando, pues sí, sí” (P24:22, 93)</p>
<p>Incertidumbre (IN3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Dudas (IN3.d) Participación del estudiante (IN3.pe) Recurso didáctico (IN3.rd)</p>	<p>“si alguna vez doy un curso, con el temario correspondiente, y no tuviera como profesor ninguna duda, ese año, seguramente es que me jubilo al siguiente” (P22:23, 66)</p> <p>“ni biológicamente ni, posible que un profesor, no tenga dudas cada año de lo que estaba haciendo antes” (P22:24, 66)</p> <p>“¡oiga profesor han sacado un aparato para el dolor!, tal, ‘¿qué es? ¿qué me parece?’, ‘no sé nada de la noticia, me parece muy bien, me informaré y ya está’” (P22:26, 68)</p> <p>“el tú no lo puede saber todo, eso un docente lo tiene que saber, tiene que tener asumido que habrá preguntas que no sepa responder, y eso no debe asustarle al docente, ni debe eh, considerarse que es que el docente no está a la altura, no, otra cosa es que tú eh..., cuando respondas a una pregunta, no seas un disco duro, es decir que cuando respondas a una pregunta, incluso intencionadamente no respondas del todo” (P24:14, 71)</p> <p>“Para que el alumno sea capaz de..., investigar por su cuenta también, claro eso hay que saberlo hacer, ahora el, ¿el no saber algunas preguntas?, evidentemente es que no lo sabemos todo, eso está claro, ningún docente, y yo a eso no le daría tanta importancia” (P24:15, 73)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Llamar la atención (SR3.ll) Ironía (SR3.ir) Individual (SR3.in) Públicamente (SR3.pb)</p>	<p>“hay que llamar la atención a la clase, si es una situación de impedimento de desarrollo de la clase o parte temática o parte práctica, se hace una llamada, o..., se hace un, un aviso, te callas y se hace una, yo pienso que como mucho hasta dos veces, más de ahí” (P22:41, 91)</p> <p>“si creen que lo que están hablando es suficientemente interesante, me voy al despacho, ustedes me llaman cuando terminen, y tan, y tan encantado” (P22:42, 91)</p> <p>“un alumno que en medio de la clase está... haciendo cosas que no debe pues claro en público, es más, yo creo que el resto de la audiencia lo agradece” (P24:23, 95)</p>
<p>Rigidez (RI3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Flexibilidad (RI3.fl) Normas (RI3.no)</p>	<p>“la flexibilidad mejor que la rigidez, siempre, porque es algo que es biológico, es decir, nadie en, en medicina lo de estar rígido es patológico” (P22:44, 95)</p> <p>“entre rigidez y flexibilidad, flexibilidad y si hay alguna opción, las dos son ciertas” (P22:48, 101)</p> <p>“lo que se ha aprobado en la Junta de centro en el departamento, eso es innegociable, eso es la rigidez” (P22:46, 97)</p> <p>“con el ordenador, entonces ahí hay que ser rígido por supuesto” (P24:25)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE3.ce) Armonía (DE3.ar) Incertidumbre (DE3.in)</p>	<p>“una cercanía más que una distancia entre profesor y alumno, si antes me has preguntado si servimos de soporte o apoyo, no puede servir de soporte o apoyo a alguien si no mantienes un mínimo de conversaciones coloquiales” (P22:52, 111)</p> <p>“digo de armonía o de equilibrio para que entienda que lo que se va a hacer tiene un respeto de mí hacia ellos, y que vean que el trato del cuerpo físicamente no tiene que ser más que lo coloquial” (P22:51, 105)</p>

	<p>“habían momentos en los que yo estaba en el vestuario, me estaba cambiando de ropa y había un alumno mío cambiándose de ropa al lado mía, entonces yo me planteaba, esto es conveniente, no es conveniente, es bueno, es malo, y la verdad es que nunca me he sabido responder” (P24:28, 107)</p>
Empatía (EM3)	<p>“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81)</p> <p>“pero ponerse en, en el lugar no, porque si me pongo en el lugar yo no tengo nada que tiene el estudiante, tengo otros procesos, otros procesos cognitivos diferente al estudiante y yo sí sabría lo que daría al estudiante” (P22:33, 81)</p>
Flexibilidad (FL3)	<p>“hombre, lo más flexible es que, que tú vengas a dar un tema o con un tema y ese tema por sugerencia de los mismos alumnos, vaya por otro derrotero” (P24:26, 103)</p>

Tabla 4.30. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ciencias de la Salud.

4.3.4. Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas

En la figura siguiente se muestra la nube de palabras de las entrevistas realizadas a los docentes que imparten en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas: P14, P17, P21 y P26 (ver tabla 3.8). En dicha nube destacan sobre el resto vocablos como el de “alumno” (“una buena formación que pueda saber transmitir aquellos elementos básicos para que el alumno tenga claros cuáles son los pilares ...”, 26:7, 22), “profesor” (“ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor”, P21:38, 169), “ser” (“ser también un buen gestor de eh, proyectos de investigación”, P21:15, 50), “mejor” (“creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera”, P14:28, 39),... Pero es en un análisis cualitativo más profundo en donde se encuentra el sentido sustantivo y contextualizado a estos conceptos.



Figura 4.66. Nube de palabras de las entrevistas a docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Cuando los docentes entrevistados destacan las características de los mejores docentes (CD4) de sus titulaciones hablan de un profesional que está muy bien formado, tanto en la teoría como en la práctica (P26:8, 22), y que se actualiza

constantemente (P26:9, 22). Es un buen comunicador (P17:8, 20), capaz de implicar y comprometer a sus estudiantes en el aprendizaje (P17:9, 20). Es un ejemplo para los estudiantes pero también sabe ponerse en su lugar para reflexionar y adaptar la enseñanza (P17:10, 22). Es un profesional vocacional (P21:14, 50) que le apasiona su disciplina (P21:12, 48).

Los mejores docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas adaptan la materia a su alumnado (P17:11, 20) como estrategia docente (ED4). No tienen problemas en manifestar dudas o incertidumbre (P17:23, 24). Si acaso aprovechan estas dudas como recurso didáctico y favorecen la participación del alumnado (P17:26, 24). Motivan a su alumnado. Tratan de partir de sus conocimientos previos (P14:9, 24-26). La clase se organiza para que el aprendizaje esté estructurado. Realizan un esfuerzo porque los contenidos estén contextualizados (P14:22, 32), conectados unos con otros (P14:11, 26) y favorecen la autonomía del estudiante (P14:28, 39).

En relación al liderazgo (LD4), según la opinión de los docentes entrevistados el profesorado más cualificado de esta rama de conocimiento es un líder democrático, participativo y comprometido con la docencia (P17:14, 22; P17:16, 22). El ser un líder es un rol que el docente en la actualidad debe desempeñar (P17:13, 22). Un líder que favorece la responsabilidad (P14:30, 53), que organiza con habilidad para que los estudiantes se sientan autónomos cuando realizan las tareas (P26:13, 34).

Los docentes entrevistados de esta rama de conocimiento indican que los mejores docentes son cercanos (P26:21, 64). El apoyo y la guía al estudiante (AG4) hay que ejercerlo con liderazgo (P17:14, 22). El buen docente orienta a sus estudiantes (P17:30, 27), los estimula y anima al trabajo (P17:28, 27). El apoyo y la guía se hace salvaguardando la autonomía del estudiante (P21:24, 87), porque es la mejor manera que desarrolle los aprendizajes por sí mismo.

La comprensión (CO4) de los mejores docentes atiende a las circunstancias personales e incluso generacionales de los estudiantes (P21:27, 95). En esta rama la comprensión se relaciona también con la empatía (P17:31, 29), con el ponerse en el lugar del estudiante. El docente tiene que tener paciencia con el estudiante si quiere que éste participe activamente en clase. La comprensión tiene que estar

regida por el sentido común, aunque se muestre cercanía, también tiene que tener ciertos límites (P14:40, 67).

En cuanto a la libertad-autonomía (LA4), los docentes de esta rama se inclinan porque el alumno aprenda de manera independiente pero guiada, controlada sin que se perciba excesivamente (P17:33, 31). Hablan de equilibrio, de tutelaje, pero siempre poniendo por delante las habilidades que tiene que desarrollar el estudiante para su futuro profesional (P21:29, 115).

La incertidumbre (IN4) en esta rama de conocimiento se relaciona con la empatía (P17:24, 29). Las dudas y desconocimientos en ciertas materias, además de mostrar humildad (P21:19, 75), hacen más accesible al docente (P17:23, 24). La duda se puede utilizar también como recurso didáctico. Puede animar a construir conocimiento compartido y, por tanto, a la construcción compartida de conocimiento (P17:27, 25).

En relación a la categoría de Sanción-Reprobación (SR4) los docentes de esta rama de conocimiento manifiestan que los reproches hay que realizarlos de manera individual, privadamente o en tutorías (P17:38, 33), y los casos que se haga públicamente hay que hacerla de manera despersonalizada (P17:44, 33), muy general. En cualquier caso la respuesta ha de ser educada y elegante (P17:39, 33, P21:31, 127).

La categoría de rigidez (RI4), estos docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas, la relacionan con el cumplimiento de reglas y normas (P26:28, 98). También hay que aprender que las fechas y los plazos hay que cumplirlos como se hacer en el mundo laboral (P26:29, 102). También se plantea la necesidad de ser flexible en ciertas cosas (P17:45, 35). Adaptándose a las necesidades que plantean los estudiantes. Esta adaptación puede plantearse de manera progresiva partiendo de rigidez al principio (de curso, de los primeros cursos) hasta que se va siendo cada vez más flexible, cuando los estudiantes entienden mejor esa flexibilidad (a final de curso, y en los últimos cursos (P21:33, 149). También se produce un proceso de flexibilización del profesor experto, cuando es capaz de conseguir lo que pretende en la clase (tiene esas competencias) se muestra más flexible que cuando es más joven, que se muestra más rígido (P17:46, 35).

La distancia con el estudiante (DE4) en esta rama es de cercanía (P17:50, 39). Los buenos docentes se muestran cercanos, si bien no hay que confundir nunca los roles que desempeñan en la relación docente (P17:51, 39). La cercanía puede permitir que se tenga la confianza suficiente para interactuar más y aprender mejor (P26:34, 112).

En esta rama de conocimiento la empatía (EM4) tiene una gran importancia. Esta categoría se asocia con la accesibilidad, se trata de hacerse más asequible al estudiante en la relación que se mantiene con él (P17:24, 29). También destaca otra categoría complementaria a la rigidez como es la flexibilidad (FL4). Esta otra categoría se relaciona con un clima adecuado para el aprendizaje (P17:48, 35) y se suele poner en práctica cuando el docente tiene la experiencia suficiente (P17:49, 35). Esa flexibilidad permite que el estudiante sea más cercano y que interactúe mejor con el docente de cara a su aprendizaje (P26:33, 112).

En la siguiente tabla se reproducen las principales categorías y subcategorías extraídas de las entrevistas en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas²².

Categorías	Fragmentos
Ambiente de clase (AC4)	“Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase” (P17:48, 35)
Características del docente (CD4)	“no un buen comunicador de plástico ¿no? Como puede ser un locutor de televisión que tiene a la audiencia a través de una pantalla de ese televisor, sino un un comunicador quee... que sea capaz dee... dee... de llegar ¿no? emocionalmente a all... al alumnado” (P17:8, 20)
<i>Subcategorías:</i>	
Comunicador (CD4.cm)	“una persona capaz de implicar y comprometer a la gente enn... en las tareas y en y en y en trabajar las competencias de de la asignatura,” (P17:9, 20)
Capaz de implicar (CD4.ci)	“esa persona haga una reflexión previa y sea capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes” (P17:10, 22)
Empatía (CD4.em)	“que no se centre exclusivamente en transmitir conocimientos teóricos, um, que eso en todo caso siempre puede el alumno ampliarlo por muchas formas, sino el conocimiento práctico” (P26:8, 22)
Ejemplo (CD4.ej)	“saber reciclarse continuamente y saber interpretar las fuentes, tanto las sentencias como las normas jurídicas, y es fundamental” (P26:9, 22)
Formación (CD4.fo)	
Conocimiento práctico (CD4.cp)	
Actualización (CD4.at)	
Vocación (CD4.v)	
Crítico (CD4.cr)	
Pasión (CD4.p)	

²² En la tabla aparece solo una selección de fragmentos. Todos los enunciados o fragmentos se encuentran en el anexo VII.

	<p>“combinar esa vocación con la formación amplia” (P21:14, 50)</p> <p>“ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor” (P21:38, 169)</p>
Características del estudiante (CE4)	“hay gente que sigue siendo muy tradicional y por tanto dan la teoría y poco más y hay otros que intentan...pues avanzar conforme las nuevas exigencias educativas” (P26:14, 40)
<p>Estrategias docentes (ED4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Adaptación (ED4.ad) Incertidumbre (ED4.in) Participación (ED4.pa) Motivación (ED4.mo) Conocimientos previos (ED4.cp) Organización (ED4.or) Contextualizar (ED4.ct) Conexiones (ED4.cx) Autonomía (ED4.au)</p>	<p>“que haga un esfuerzo muy grande acerca de que es lo que su asignatura aporta aa... a la formación de esas personas” (P17:11, 20)</p> <p>“debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos” (P14:9, 24-26)</p> <p>“debe establecerse una conexión con lo que ya saben o con aquello que está en el fondo de su memoria que piensan que no recuerdan, pero que escarbando un poquito, eso está en un pozo que en un momento dado, se moviliza y se reactiva” (P14:11, 26)</p> <p>“ya no será algo totalmente desconocido y además lo has visto ya en un texto, es decir, contextualizado y no fuera de todo”. (P14:22, 32)</p> <p>“prefiero que sean los propios alumnos, o sea yo designo este trabajo es en grupo, en grupos de cuatro, en grupos de tres, pero nunca designo los grupos porque creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera” (P14:28, 39)</p>
<p>Liderazgo (LD4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Democrático (LD4.d) Rol del docente (LD4) Compromiso (LD4.cp) Organización-autonomía (LD4.oa) Responsabilidad (LD4.r)</p>	<p>“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)</p> <p>“y que hace a la gente interesarse sobre lo que está desarrollando para mí es un líder, sin lugar a dudas” (P17:15, 22)</p> <p>“No es un líder autoritario, pero si es un líder democrático, un líder participativo, un líder comprometido” (P17:16, 22)</p> <p>“les organizo, pero también les doy libertad, cierta libertad a la hora de que como grupo, eh... como el grupo deba funcionar, o sea les pongo las bases, porque también, eh... por así decirlo, yo creo que cuando uno está formándose tiene que tener un alto grado de autonomía porque, así desarrolla mejor todas sus capacidades y aptitudes. (P26:13, 34)</p> <p>“ese liderazgo está relacionado con la responsabilidad del grupo, y eso implica que tenemos que estar con un constante (uh) una constante revisión de cómo van las cosas (ehn) para ir solucionándolo a medida que, o sea es muy difícil tener trazado un curso de ante mano” (P14:30, 53)</p> <p>“liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado” (P14:31, 55)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Liderazgo (AG4.ld) Orientación (AG4.or)</p>	<p>“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)</p> <p>“dentro de nuestro trabajo como docentes también están la de la de orientar, la de apoyar, la de estimular el trabajo del alumno”</p>

<p>Estimular (AG4.es) Cercanía (AG4.ce) Autonomía (AG4.au)</p>	<p>(P17:28, 27)</p> <p>“Ellos también a su vez tienen que ser capaces de orientar, de comprender y animar y a motivar a las personas con las que trabaje” (P17:30, 27)</p> <p>“cada alumno es un mundo y, cuando tú tienes que apoyarle y ayudarle está muy bien, eso, mostrar una cercanía hacia él y..., pero, insisto en lo anterior apoyar no significa ser paternalista y considerar que, um, esto, tú eres el dueño del cortijo” (P26:21, 64)</p> <p>“el profesor debe intentar motivar a sus alumnos, (uh) motivar en la dirección de su asignatura, claro motivarle a que su asignatura avance bien y que llegue a buen puerto, y esa motivación (uh...) pues (uh) no puede ser el primer día de clase, esa motivación tiene que ser sostenida a lo largo del curso”(P14:38, 63)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)</p>
<p>Comprensión (CO4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Empatía (CO4.em) Paciencia (CO4.pa) Cercanía (CO4.ce) Sentido común (CO4.sc) Atención personal (CO4.ap) Límites (CO4.li)</p>	<p>“Claro que sí, es ponerse en... en el lugar de, ponerse en el lugar de para para comprenderlo” (P17:31, 29)</p> <p>“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)</p> <p>“sí se puede ser comprensivo, por supuesto receptivo a los problemas que te puedan contar, pero luego no debemos perder de vista que, que estamos en una institución y que no podemos hacer lo que queramos, que..., hay cosas que están por encima de nosotros, que en aspectos debemos respetar” (P14:41, 69)</p> <p>debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno” (P21:26, 95)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Control (LA4) Competencias (LA4) Equilibrio (LA4)</p>	<p>“el control tiene que ser bastante sibilino” (P17:33, 31)</p> <p>“a mí no me gusta el paternalismo de yo te ayudo, pero eso no te sirve nada más que para... Um, yo que sé, no sé cómo, cubrirte un poco las espaldas, pero, yo quiero que sea gente independiente, que se valga por sí misma, que sea autónoma, que tenga criterio” (P26:20, 60)</p> <p>“para hacer el trabajo personal, (uhj) porque entonces (uh) estaría perdido, entonces autonomía, sí, pero autonomía en la que... debemos intentar controlar los pasos del alumno” (P14:43, 73)</p> <p>“Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)</p>
<p>Incertidumbre (IN4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Empatía (IN4.em) Accesibilidad (IN4.ac) Recurso didáctico (IN4.rd) Participación del estudiante (IN4.pe)</p>	<p>“para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible” (P17:24, 29)</p> <p>“me resulta como una estrategia especialmente interesante, por ejemplo la de un profesor que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado” (P17:23, 24)</p> <p>“mostrar ciertas dudas o incertidumbres sobre algún conocimiento para que lo complete o o animar a completarlo. También, es importante dar una imagen de la construcción del conocimiento científico también, ehh...en base a dudas e incertidumbre ¿no? No en base a que todo es de una manera y no</p>

	<p>puede ser de otra" (P17:27, 25)</p> <p>"En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas" (P21:19, 75)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Individual (SR4.in) Elegancia (SR4.el) Públicamente (SR4.pb)</p>	<p>"es más útil, ehh... mmm... decirle las cosas al, al alumno en privado o de manera personal en tutoría" (P17:38, 33)</p> <p>"En público, siempre que sea posible y a no ser que haya uno, un ataque verbal directo ¿no? que entonces, sí que habría a lo mejor merecería alguna respuesta educada" (P17:39, 33)</p> <p>"si hay que hacerla, pues hacerla más a nivel general en público y a nivel particular en privado" (P17:44, 33)</p> <p>"Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda" (P21:31, 127)</p>
<p>Rigidez (RI4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Flexibilidad (RI4.fl) Flexibilidad progresiva (RI4.pf) Flexibilidad aprendida (RI4.fa) Normas (RI4.no) Mundo real (RI4.mr)</p>	<p>"mucho mejor ser flexible, pero claro la flexibilidad siempre tiene, tiene, tiene sus, sus problemas" (P17:45, 35)</p> <p>"al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos" (P17:46, 35)</p> <p>"en algunas cosas puedes ser flexible cuando tú ves que, um, del entorno, pues ha habido algo que ha influido y por tanto hay que tener cierta condescendencia con el alumno, pero cuando tú has puesto no, cuando tú has programado las actividades desde principio de curso, le has puesto fecha desde principio de curso, le has dicho esto. Desde principio de curso yo sabía la regla del juego. La fecha es la fecha límite no es, um, la fecha en la que tienen que hacerlo" (P26:28, 98)</p> <p>"Pues las reglas del juego están para ser cumplidas, es que si no estamos dándole una deformación, no una formación. Ellos van a llegar a un mundo real, en el que las reglas del juego están ya decididas y hay poca mano..., poca flexibilidad" (P26:29, 102)</p> <p>"el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de últimos cursos, etcétera, pues un ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado" (P21:33, 149)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE4.ce) Distinción de roles (DE4.dr) Confianza (DE4.cf)</p>	<p>"desde mi punto de vista tiene que ser cercana, tiene que ser cerca, siiii... pero, teniendo en cuenta, que mmm...tampoco somos amigos, ni somos colegas" (P17:50, 39)</p> <p>"hay que distinguir los papeles y hay que... yy... y, y hay que saber que uno es el, el profesor y otro es el alumno" (P17:51, 39)</p> <p>"Pero evidentemente, aquí lo que se trata de que el alumno aprenda, que se encuentre cómodo y que tenga la suficiente confianza para que cuando tenga dudas, cuando no entiende las cosas, venga y te pregunte, con lo cual hay que darle la suficiente confianza para decirle yo aquí no me como a nadie, no vengo a ridiculizar a nadie, todos venimos a aprender" (P26:34, 112)</p>
<p>Empatía (EM4)</p> <p><i>Subcategoría:</i> Accesibilidad (EM4.ac)</p>	<p>"para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible" (P17:24, 29)</p> <p>"intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar</p>

	de él" (P14:16, 28)
<p>Flexibilidad (FL4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Clima adecuado (FL4.ca) Experiencia docente (FL4.ed) Cercanía (FL4.c)</p>	<p>"Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase" (P17:48, 35)</p> <p>"al mismo tiempo eres consciente de que eres capaz de manejar y de controlar, ehh... la organización del aula y, y tu trabajo, pues siendo al mismo tiempo flexible" (P17:49, 35)</p> <p>"al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos" (P17:46, 35)</p> <p>"¡Mira! Si nos equivocamos aprendemos mucho más, porque eso no se nos va a olvidar en la vida, pero yo necesito saber si vosotros estáis entendiendo las cosas que yo os estoy transmitiendo necesito saber si soy..., si, si lo veis de esa manera o lo veis de otra', etcétera, etcétera, luego tienes que darle bastante cercanía para que el alumno te devuelva todas las sensaciones que está recibiendo" (P26:33, 112)</p>

Tabla 4.31. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

entresijos de su materia (P23:8, 29). Tiene que tener una gran implicación en su materia (P23:7, 29) y vocación con la docencia (P23:11, 33). También han de tener la capacidad de ponerse en el lugar de sus estudiantes (P02:3, 18). Los mejores docentes deben ser buenos formadores (P23:6, 29) que expliquen con claridad (P23:9, 29) y se organicen adecuadamente. La organización es muy importante en esta rama, aunque no siempre se tiene en cuenta al estudiante (P02:9, 36).

En las clases de las titulaciones de esta rama los estudiantes (CE5) no destacan por su participación. Normalmente participan poco y esperan que el profesorado protagonice la clase (P015:06). Se observa también mucho individualismo y muy poco trabajo en equipo (P02:31, 82). Tanto una cosa como otra puede venir determinada por la manera en que se conciben las clases en esta rama.

El liderazgo (LD5) se ve ligado a la organización y a la planificación del trabajo (P02:8, 32). El buen docente es un líder cuando está atento a los cambios y lo los integra con habilidad para mejorar en su enseñanza (P25:8, 36).

Con respecto al apoyo y a la guía al estudiante (AG5), los buenos docentes lo plantean una formación que va más allá de lo técnico, y que llega a lo humano (P02:21, 62). No obstante, a menudo se promueven los valores que están presentes en el mundo laboral (P02:22, 64). Apoyo sí, pero sobre unas normas establecidas previamente (P02:27, 72). El apoyo y la guía son necesarios para que los estudiantes lleguen a concretar y a definir sus aprendizajes (P23:21, 69), con flexibilidad dentro o fuera de la clase (P23:31, 100), y debe mantenerse en equilibrio para que no mine la autonomía y libertad del estudiante (P23:17, 59).

La comprensión (CO5) se considera pero siempre que no contradiga las normas establecidas (P02:26, 72). En esto se es inflexible. La comprensión se asimila con la empatía, pero también con el ejemplo que ve el estudiante el docente, cuando este último trabaja, y que debe imitar (P23:18, 61).

La libertad-autonomía del estudiante (LA5) se fomenta cuando el estudiante no percibe el control que en verdad se está realizando (P02:34, 94). Siempre hay que establecer un equilibrio entre ese control y la autonomía del estudiante

(P25:14, 48). Los docentes valoran que esta categoría se realice en las mismas condiciones para todos los estudiantes (P25:15, 50).

En relación a la categoría de Incertidumbre (IN5), los docentes manifiestan que los mejores aprovechan las dudas sobre un determinado tema para aprender más, para actualizarse (P25:10, 42). La duda puede ser positiva. Las dudas del profesor muestran también su humildad ante el conocimiento (P02:18, 46) y pueden ser mayores en los últimos cursos (P02:15, 42). De esta forma también se estimula el aprendizaje activo por parte del estudiante.

Las sanciones-reprobaciones (SR5), los docentes de esta rama las tratan parando la clase (P23:22, 71), otras veces con ironía (P23:23, 71) y si la situación lo requiere, ante diversos problemas de comportamiento, invitando a los estudiantes a salir de clase (P25:22, 60). Son problemas graves de comportamiento, puesto que cuando alguien responde con alguna barbaridad una pregunta que se hace, pues no hay que darle mayor importancia, pues se trata de que participen (P25:20, 58).

En cuanto a la rigidez o inflexibilidad (RI5), el profesorado lo asocia con seriedad (P23:25, 73). Con ser serio en los planteamientos y cumplir las normas establecidas en cuanto a fechas y otras cuestiones de organización (P02:27, 72). Ahora bien, en términos generales se prefiere la cercanía, que está al otro extremo del distanciamiento que puede producir la inflexibilidad. Cada alumno es diferente y lo que vale para uno no vale para otro (P23:26, 73). La flexibilidad mejora el clima de clase (P25:24, 64). La flexibilidad (FL5) se traduce en accesibilidad (P23:31, 100), en adaptación al estudiante (P23:26, 73) y puede ser utilizada como estrategia docente (P25:24, 64).

La distancia con el estudiante (DE5) debe contemplar la distinción de roles (P23:30, 98). El docente desarrolla un rol distinto al estudiante y eso marca unos límites (P25:27, 66). Dentro de esos papeles, sí que hay que mantener cercanía (P02:39, 118). La distancia corta produce motivación al estudiante (P25:23, 64), una relación distendida en la clase (P23:32, 104). Se trata de actuar con flexibilidad (P23:31, 100) pero con seriedad. En los grandes grupos es donde no funciona bien

tanta cercanía (P02:40, 118), pero sí en las tutorías individuales. La cercanía las fomenta además (P02:41, 120).

En la siguiente tabla se reproducen las principales categorías y subcategorías extraídas de las entrevistas en la rama de Ingenierías y Arquitectura²³.

Categorías	Fragmentos
<p>Características del docente (CD5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Empatía (CD5.em) Organización (CD5.or) Buen formador (CD5.bf) Implicación (CD5.im) Experto (CD5.ex) Claridad (CD5.cl) Vocación (CD5.v)</p>	<p>“que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos” (P02:3, 18)</p> <p>“vamos completamente programados, a nuestro ritmo, o sea al ritmo que nosotros hemos pensado que es necesario para dar el temario” (P02:7, 26)</p> <p>“quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi punto de vista ajena a un estudiante” (P02:9, 36)</p> <p>“que, eh... sea un buen formador” (P23:6, 29)</p> <p>“un docente implicado en su materia” (P23:7, 29)</p> <p>“que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia” (P23:8, 29)</p> <p>“ver claramente lo que le está explicando, lo que le está diciendo” (P23:9, 29)</p> <p>“le tiene que gustar” (P23:11, 33)</p>
<p>Características del estudiante (CE5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Participación pobre (CE5.pp) Individualismo (CE5.in)</p>	<p>“Es que no hablan, tiene eso de bueno, si hablaran los alumnos, entonces no sé qué sería de mí, pero este es un sitio donde tú puedes decir estas son las normas ¿tenéis algo que decir? y no dicen, y entonces tú dices, estupendo. Es un poco tramposo, porque no es como lo vuestro, o sea, yo allí he visto que la gente habla con una tranquilidad que digo “¡madre mía! si allí tuviéramos esta gente”. No, no, aquí son como mucho más, como mucho más callados, como más temerosos, no sé lo que son pero cuesta muchísimo trabajo provocarlos para que te digan que no, para que... (P015:06)</p> <p>“yo creo que cada vez se hacen como más individualistas y dicen bueno yo me he enterado, yo tengo ya los exámenes de otros años, yo ya sé cómo es el examen, yo ya...” (P02:31, 82)</p>
Ambiente de trabajo-centro (AT5)	“aquí había una escuela muy de empresa” (P02:12, 38)
Estrategias docentes (ED5)	“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)
Planificación-Organización	“Somos muy de ingeniería, entonces tenemos unos objetivos y eso

²³ En la tabla aparece solo una selección de fragmentos. Todos los enunciados o fragmentos se encuentran en el anexo VII.

<p>(P05)</p>	<p>hay que cumplirlos y dentro de esos objetivos no terminamos, no es claro creo yo que el objetivo último es que el señor de enfrente aprenda” (P02:10, 36)</p>
<p>Liderazgo (LD5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Organización (LD5.or) Adaptación a cambios (LD5.ac)</p>	<p>“conseguir que mucha gente aprenda al mismo tiempo, siendo cada uno, si me permite la expresión, de su padre y de su madre, no pasa más que por organizar, o sea, primero estudiar qué grupos tiene, después convencerlos de que se vengan contigo, eso supongo que eso será lo de la capacidad de liderazgo, osea, saber tirar, tirar de ellos” (P02:8, 32)</p> <p>“estar eh, continuamente al día, eh, surgen muchas herramientas nuevas, surgen nuevos tipos de, pues incluso de ingenierías, con lo cual, pues eh, el papel que tiene el profesor como líder de, de ese proyecto es estar totalmente siempre al día, eh, estar, eh, pues, eh, continuamente adaptando los materiales que tiene, pues a las nuevas tecnologías y a los nuevos eh, pues métodos que, que surgen en particular en matemáticas en ingenierías” (P25:8, 36)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Formación integral (AG5.fi) Formación competitividad (AG5.fc) Normas (AG5.no) Equilibrio (AG5.eq) Concreción (AG5.cn) Flexibilidad (AG5.fl)</p>	<p>“aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice ‘No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú’” (P02:21, 62)</p> <p>“unos determinados valores y a ver si ahora cuando salen se van a volver fuera ¿no? lo van a hartar de tortas fuera, entonces, no, en ese sentido, claro, no somos apoyo. En ese sentido, casi conscientemente decimos “no, no que se lo estudien, no, no, que...”, pero no es dejadez, es una cierta conciencia de que los estamos formando” (P02:22, 64)</p> <p>“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas nomas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)</p> <p>“profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atezado, y atornilladlo” (P23:17, 59)</p> <p>“tiene que, que, que ir guiado por que es que si no, no aterriza, no termina de aterrizar” (P23:21, 69)</p> <p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p>
<p>Comprensión (C05)</p>	<p>“porque tú puedes comprender pero las normas son las normas y si todos las ponemos al principio” (P02:26, 72)</p> <p>“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o</p>

<p><i>Subcategorías:</i> Normas (CO5.no) Rigidez (CO5.ri) Empatía (CO5.em) Ejemplo (CO5.ej)</p>	<p>sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)</p> <p>“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Control velado (LA5.cv) Mismas condiciones (LA5.mc) Equilibrio (LA5.eq)</p>	<p>“Tiene que estar encima pero sin que se enteren que estas encima, quiero decir, yo creo que hay que dejarlo, que hay que dejarlos solos, pero no solo para que aprendan, sino por la jungla esta que te decían antes que se pueden encontrar. Hay que dejarlos solo, pero eso no significa que tu no, no tengas puntos de control para ver donde se han ido, mientras tú no estabas. O sea, yo sí creo que, yo sí creo que hay que dejarlos aparentemente solos” (P02:34, 94)</p> <p>“Y eso es un poco lio porque durante mucho tiempo han sido absolutamente autónomas esas prácticas, pero autónomas eran que los niños estaban a punto de tirarse por la ventana, porque es que el profesor no aparecía. Eso era parte de la formación para el futuro, o sea, “búscate la vida”, y entonces claro, en fin. Echaban muchísimas horas, yo empecé así, pero porque, porque yo soy muy controladora, esto es así, y a mí esto me ponía absolutamente nerviosa a la hora de la evaluación” (P02:37, 106)</p> <p>“comprensivo siempre, pero siempre bajo el punto de vista de, eh, la justicia y del, eh, que todos tengan las mismas caracte..., la misma situación” (P25:15, 50)</p> <p>“una combinación de ambas cosas es, sería lo deseable” (P25:14, 48)</p>
<p>Incertidumbre (IN5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Duda progresiva (IN5.dp) Humildad (IN5.hu) Actualización (IN5.ac)</p>	<p>“Debe, debe, en mi opinión, debe estar dudando continuamente y cuanto más alto es el curso más duda y en últimos cursos lo que debe es venir y decir ‘pues mira no sé’” (P02:15, 42)</p> <p>“yo de esto que les voy a contar no sé, porque saber es otra cosa, entonces yo he estudiado los libros como he podido, pero yo no sé porque saber es haber practicado, porque saber es haber trabajado en esto” (P02:18, 46)</p> <p>“en cuanto a nivel docente, eh..., quedaría feo, digamos, estar titubeando, pero por otro lado en cuanto a nivel, que es lo que hemos estado hablando antes, de preparación, eh..., no podemos quedarnos engrosados en estar siempre haciendo las mismas cosas y tenemos que estar actualizándonos, (05:30) entonces es bueno que sepamos, eh, o que no sepamos cosas para seguir pinchados, para seguir buscando” (P25:10, 42)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Parar la clase (SR5.pc) Ironía (SR5.ir) Participación (SR5.p)</p>	<p>“normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase” (P23:22, 71)</p> <p>“lo que es tan interesante que estás hablando, pues puede hacernos participe a los demás porque nosotros estamos aquí todos para</p>

<p>Salir de clase (SR5.sc)</p>	<p>aprender y entonces, lo mismo puedo aprender yo de, de usted, que usted de mí, y entonces bueno, pues cuando veo que..., que no es una cosa, qué... pues, el mismo se viene a menos y ya se queda todo, y hay un silencio sepulcral y se puede continuar con la clase” (P23:23, 71)</p> <p>“si hace alguna una pregunta y un alumno pues contesta una barbaridad o lo que sea, eh, no es bueno ni productivo, um, pues poner en ridículo ni nada de eso” (P25:20, 58)</p> <p>“si un comportamiento malo en clase te obliga a que tú tengas que llevar un ritmo distinto de clase, o que otros compañeros que están mucho, muy interesados no puedan atender perfectamente, eso hay que cortarlo y si hace falta decir nombres y apellidos e invitarlos, invitarlos a que salgan de la clase, habría que hacerlo” (P25:22, 60)</p>
<p>Rigidez (RI5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Normas (RI5.no) Seriedad (RI5.se) Adaptación al estudiante (RI5.ae) Cercanía (RI5.ce) Mejorar el clima (RI5.mc)</p>	<p>“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)</p> <p>“lo que hay que ser serio... y... y darle... esa formación dentro de lo que es la seriedad, pero tampoco el punto de flexibilidad” (P23:25, 73)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“una rigidez lleva a un distanciamiento y, cuanto más cercano pueda estar el alumno, eh, creo que el alumno se motiva más” (P25:23, 64)</p> <p>“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE5.ce) Grandes grupos distancia (DE5.grd) Seriedad (DE5.se) Tutoría (DE5.tu) Apoyo y guía (DE5.ag) Flexibilidad (DE5.fl) Relación distendida (DE5.rd) Motivación (DE5.mo) Distinción de roles (DE5.dr) Límites (DE5.li)</p>	<p>“si puede cercana” (P02:39, 118)</p> <p>“Pero si al acercarte se te va la clase, que imagino que debe ser, por eso te digo, en grandes multitudes de buen rollito no debe funcionar bien” (P02:40, 118)</p> <p>“Este hombre es como muy, no lejano, pero serio. Serio cuando está dando algún tipo de clase, pero luego en tutoría, insiste muchísimo para la gente, no sé cómo lo consigue pero es de la gente que más tutoría, que más gente le va a tutoría. No sé cómo lo hace, porque todo el mundo le preguntamos “¿Tu qué les dice?, pero algo les dices que vienen a tutoría” Y entonces en tutoría se baja, y es absolutamente cercano” (P02:41, 120)</p> <p>“el alumno siempre tiene que saber que el profesor, uh... está como ayuda a la creación de su conocimiento, no como enemigo a la creación de su conocimiento” (P23:30, 98)</p> <p>“que lógicamente está uno ahí para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere</p>

	<p>preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p> <p>“la relación profesor-alumno, tiene que ser una relación distendida” (P23:32, 104)</p> <p>“una rigidez lleva a un distanciamiento y, cuanto más cercano pueda estar el alumno, eh, creo que el alumno se motiva más” (P25:23, 64)</p> <p>“ser cercano, pero sabiendo los límites y las fronteras” (P25:27, 66)</p>
Empatía (EM5)	“que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos” (P02:3, 18)
<p>Flexibilidad (FL5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Accesibilidad (FL5.ac) Adaptación al estudiante (FL5.ae) Estrategia docente (FL5.ed)</p>	<p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)</p>
Valores (VA5)	“aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice ‘No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú” (P02:21, 62)

Tabla 4.32. Categorías y subcategorías de las entrevistas en la Rama de Ingenierías y Arquitectura.

4.3.6. Muestra completa: análisis de categorías y subcategorías

4.3.6.1. Análisis de categorías de las entrevistas. Muestra completa

Cuando se reúnen todas las entrevistas realizadas a los docentes universitarios, sin distinguir por rama de conocimiento, y se construye una nube de palabras, aparece el resultado que se muestra en la figura 4.59. En dicha figura destacan sobre el resto los conceptos más nombrados como son: “conocimiento”, “favorecer”, “evaluación”, “alumno”, “clases”, “aprendizaje”, “alumnado”, “participación”, “motivar”... Sin embargo, si se quiere realizar un análisis más profundo, como en los casos anteriores, hay que estudiar cada concepto nombrado en su contexto y atender más al significado sustantivo que al significante (formato). Es por ello que, una vez más, este subapartado se centrará principalmente en el análisis de contenido de las entrevistas más allá de las palabras más citadas.



Figura 4.68. Nube de palabras de las entrevistas de todos docentes.

En los apartados anteriores se han recogido los análisis de contenido realizados en las diversas ramas de conocimiento consideradas. El proceso inductivo empleado ha hecho que no se consideren todas las entrevistas en su globalidad para análisis cualitativo. Por ello en este apartado, en lugar de construir la narración de los resultados desde la globalidad se va a partir de los elaborados a partir de los análisis que ya se han realizado por rama de conocimiento. De esta forma se reconstruirá el sistema de categorías y las posibles relaciones entre los diversos elementos del sistema teniendo en cuenta las construcciones ya elaboradas en cada una de las ramas de conocimiento (resultados de los apartados 4.3.1 a 4.3.5).

En la tabla siguiente se reúnen todas las categorías empleadas en el análisis de las diversas ramas. Como se observa en la misma, se han reunido y clasificado las diversas categorías (no se han incluido las subcategorías) por la temática a la que se dirigen. En primer lugar aparecen las categorías derivadas de las dimensiones de las entrevistas (deductivas). En primer lugar la pregunta genérica que se utilizaba de introducción sobre las *características del docente*. Después las preguntas derivadas de las dimensiones del modelo teórico MITB (*liderazgo, apoyo y guía al estudiante, comprensión, libertad-autonomía, incertidumbre, sanción-reprobación y rigidez*). Finalmente una dimensión relativa a la última cuestión planteada sobre la *distancia con el estudiante*. Pero además de las categorías deductivas también se incluyen aquellas que han ido generándose inductivamente y que, por lo tanto, no aparecen siempre en todas las ramas de conocimiento.

La primera categoría inductiva es la de *empatía*. Esta categoría sí aparece en todas las ramas de conocimiento normalmente ligada a la categoría de *compresión*. La categoría de *flexibilidad* aparece mencionada explícitamente en todas las ramas excepto en la de Humanidades, como contraposición a la *rigidez*. En todas las ramas también se han reunido fragmentos relevantes que describen qué *características tienen los estudiantes* de cada rama de conocimiento. Otra categoría que se ha generado inductivamente es la de *estrategias docentes*, que se han descrito en las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas, pero no en Ciencias de la Salud ni en Ingenierías y Arquitectura. También aparece la categoría de ambiente de clase, aunque solo en la rama de

Ciencias Sociales y Jurídicas. Las categorías de *valores, ambiente de trabajo y planificación-organización*, solo aparecen generadas en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categorías	Códigos	Fragmentos
Características del docente	CD1	“buena capacidad de comunicación” (P14:8, 24)
	CD2	“dominar la materia” (P01:6, 28)
	CD3	“estar abierto a la innovación porque... de, de estar con la diplomatura ha pasado a un a un grado esa adaptación también ha ido acompañada de otro gran salto en las innovaciones tecnológicas en la enseñanza” (P22:8, 42)
	CD4	“no un buen comunicador de plástico ¿no? Como puede ser un locutor de televisión que tiene a la audiencia a través de una pantalla de ese televisor, sino un un comunicador queee... que sea capaz dee... dee... de llegar ¿no? emocionalmente a all... al alumnado” (P17:8, 20)
	CD5	“intentar averiguar en qué nivel está, lo cual no quiere decir bajar el nivel, en absoluto, eso no tiene nada que ver con bajar el nivel, quiere decir, con adecuarse en sus aplicaciones a lo que la gente quiere” (P02:4, 18)
Liderazgo	LI1	“tenemos también que (uhj) intentar que los alumnos se organicen y que hagan trabajos en grupo, los trabajos en grupo, o en pareja (uh) yo creo que son muy importante a pesar de que algunos alumnos se quejan” (P14:26, 39)
	LD2	“siempre hay que estar preparando” (P23:12, 43)
	LD3	“tú eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña ... o Don ..., y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar” (P22:53, 113)
	LD4	“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)
	LD5	“conseguir que mucha gente aprenda al mismo tiempo, siendo cada uno, si me permite la expresión, de su padre y de su madre, no pasa más que por organizar, o sea, primero estudiar qué grupos tiene, después convencerlos de que se vengán contigo, eso supongo que eso será lo de la capacidad de liderazgo, o sea, saber tirar, tirar de ellos” (P02:8, 32)
Apoyo y guía al estudiante	AG1	“intento guiarles de manera que... (uh) llevarles un poco de la mano, llevarles de la mano de manera que, que lo vean ordenado y que vean las conexiones entre una cosa y otra”(P14:17, 28)
	AG2	“creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber” (P01:19, 50)
	AG3	“tenemos que servir, de apoyo correctamente, de soporte (eh) ...,yo me lo plantearía, yo creo que la figura del profesor en Bolonia y en el siglo XXI, no es el..., el profesor antiguo” (P22:27,

		72)
	AG4	“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)
	AG5	“aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice ‘No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú” (P02:21, 62)
Comprensión	CO1	“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)
	CO2	“debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno” (P21:26, 95)
	CO3	“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81)
	CO4	“Claro que sí, es ponerse enn... en el lugar de, ponerse en el lugar de para para comprenderlo” (P17:31, 29)
	CO5	“porque tú puedes comprender pero las normas son las normas y si todos las ponemos al principio” (P02:26, 72)
Libertad-Autonomía	LA1	“que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26)
	LA2	“no hay que estar demasiado encima; bueno aquí la tendencia es no estar encima” (P01:25, 56)
	LA3	“el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante” (P22:29, 72)
	LA4	“el control tiene que ser bastante sibilino” (P17:33, 31)
	LA5	“Tiene que estar encima pero sin que se enteren que estas encima, quiero decir, yo creo que hay que dejarlo, que hay que dejarlos solos, pero no solo para que aprendan, sino por la jungla esta que te decían antes que se pueden encontrar. Hay que dejarlos solo, pero eso no significa que tu no, no tengas puntos de control para ver donde se han ido, mientras tú no estabas. O sea, yo sí creo que, yo sí creo que hay que dejarlos aparentemente solos” (P02:34, 94)
Incertidumbre	IN1	“un buen docente tiene que saber la materia que imparte, es que ese ese es el tema básico, si no sabes la materia no sé lo que haces enseñándola, (uh) pero eso no quita que a veces se dude, y de hecho pienso que la duda es positiva, porque la duda impulsa a ir más adelante” (P14:32, 57)
	IN2	“aquí todo el mundo está muy bien formado. Yo creo que eso no es ninguna desventaja. La gente domina la materia” (P01:15, 44)
	IN3	“si alguna vez doy un curso, con el temario correspondiente, y no tuviera como profesor ninguna duda, ese año, seguramente es

		que me jubilo al siguiente” (P22:23, 66)
	IN4	“para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible” (P17:24, 29)
	IN5	“Debe, debe, en mi opinión, debe estar dudando continuamente y cuanto más alto es el curso más duda y en últimos cursos lo que debe es venir y decir ‘pues mira no sé” (P02:15, 42)
Sanción-Reprobación	SR1	“me parece que no debo humillar a nadie, entonces bueno si tengo que decir a algún alumno, pues lo hago aparte, pero en público... o intento..., cuando hay que corregir algún comportamiento, intento hacerlo con humor..., o intentando que nadie se sienta..., que nadie se sienta mal en público” (P14:45, 75)
	SR2	“somos respetuosos con ellos, vamos, yo te puedo decir que aquí hay profesores que no, que no” (P01:29, 58)
	SR3	“hay que llamar la atención a la clase, si es una situación de impedimento de desarrollo de la clase o parte temática o parte práctica, se hace una llamada, o..., se hace un, un aviso, te callas y se hace una, yo pienso que como mucho hasta dos veces, más de ahí” (P22:41, 91)
	SR4	“es más útil, ehh... mmm... decirle las cosas al, al alumno en privado o de manera personal en tutoría” (P17:38, 33)
	SR5	“normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase” (P23:22, 71)
Rigidez	RI1	“hay que ser flexible, pero (uh...) también hay que marcar límites” (P14:47, 77)
	RI2	“aquí son muy flexibles, desde luego” (P01:23)
	RI3	“la flexibilidad mejor que la rigidez, siempre, porque es algo que es biológico, es decir, nadie en, en medicina lo de estar rígido es patológico” (P22:44, 95)
	RI4	“al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos” (P17:46, 35)
	RI5	“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)
Distancia con el estudiante	DE1	“el profesor es el que organiza, es el que enseña, es el que guía la clase, es el que gestiona la clase y el alumno está ahí para aprender, eso nos viene dado (eh...), pues no sé qué más, que más te podría decir, (uh...) distancia social..., hombre comunica..., teniendo en cuenta lo que he dicho antes, que tenemos unos roles predeterminados, pues una comunicación

		lateral no puede haber, comunicación descendente evidentemente que no" (P14:48, 83)
	DE2	"creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber" (P01:19, 50)
	DE3	"una cercanía más que una distancia entre profesor y alumno, si antes me has preguntado si servimos de soporte o apoyo, no puede servir de soporte o apoyo a alguien si no mantienes un mínimo de conversaciones coloquiales" (P22:52, 111)
	DE4	"desde mi punto de vista tiene que ser cercana, tiene que ser cerca, siiii... pero, teniendo en cuenta, que mmm...tampoco somos amigos, ni somos colegas" (P17:50, 39)
	DE5	"Pero si al acercarte se te va la clase, que imagino que debe ser, por eso te digo, en grandes multitudes de buen rollito no debe funcionar bien" (P02:40, 118)
Empatía	EM1	"intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar de él" (P14:16, 28)
	EM2	"desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador" (P23:18, 61)
	EM3	"Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno" (P22:33, 81)
	EM4	"para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible" (P17:24, 29)
	EM5	"que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos" (P02:3, 18)
Flexibilidad	FL2	"sabemos que están muy atareados que están muy presionados y le damos muchísimas ventajas de horario. Yo creo que a veces demasiadas y creo que se aprovechan un poco de eso" (P01:24, 54)
	FL3	"hombre, lo más flexible es que, que tú vengas a dar un tema o con un tema y ese tema por sugerencia de los mismos alumnos, vaya por otro derrotero" (P24:26, 103)
	FL4	"Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase" (P17:48, 35)
	FL5	"que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor" (P23:31, 100)
Características del estudiante	CE1, CE2	"un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro" (P21:12, 48)
	CE3	"el alumno de grado todavía prefiere eso, prefiere incluso hasta incluso un AZ con cientos folios, se lo estudia pero no prefiere trabajar todos los días, y estamos ya en el segundo año y te lo dicen preferimos el sistema antiguo" (P22:28, 72)

	CE4	“En la medida en que el profesor se compromete pues también invita a que el alumnado se comprometa con esa, con, con las tareas, con las competencias que hay que trabajar” (P17:17, 22)
	CE5	“Es que no hablan, tiene eso de bueno, si hablaran los alumnos, entonces no sé qué sería de mí, pero este es un sitio donde tú puedes decir estas son las normas ¿tenéis algo que decir? y no dicen, y entonces tú dices, estupendo. Es un poco tramposo, porque no es como lo vuestro, o sea, yo allí he visto que la gente habla con una tranquilidad que digo “¡madre mía! si allí tuviéramos esta gente”. No, no, aquí son como mucho más, como mucho más callados, como más temerosos, no sé lo que son pero cuesta muchísimo trabajo provocarlos para que te digan que no, para que... (P015:06)
Estrategias docentes	ED1	“debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos” (P14:9, 24-26)
	ED2	“hacer tutorías grupales” (P01:11, 36)
	ED4	“me resulta como una estrategia especialmente interesante, por ejemplo la la de un profesor que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado” (P17:23, 24)
Ambiente de clase	AC4	“Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase” (P17:48, 35)
Valores	VA5	“aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice ‘No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú’” (P02:21, 62)
Ambiente de trabajo	AT5	“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)
Planificación-Organización	PO5	“quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi punto de vista ajena a un estudiante” (P02:9, 36)

Tabla 4.33. Categorías y fragmentos de ejemplo empleadas en las entrevistas. Análisis global.

En la siguiente figura se recogen las categorías deductivas derivadas de las dimensiones consideradas en la entrevista.

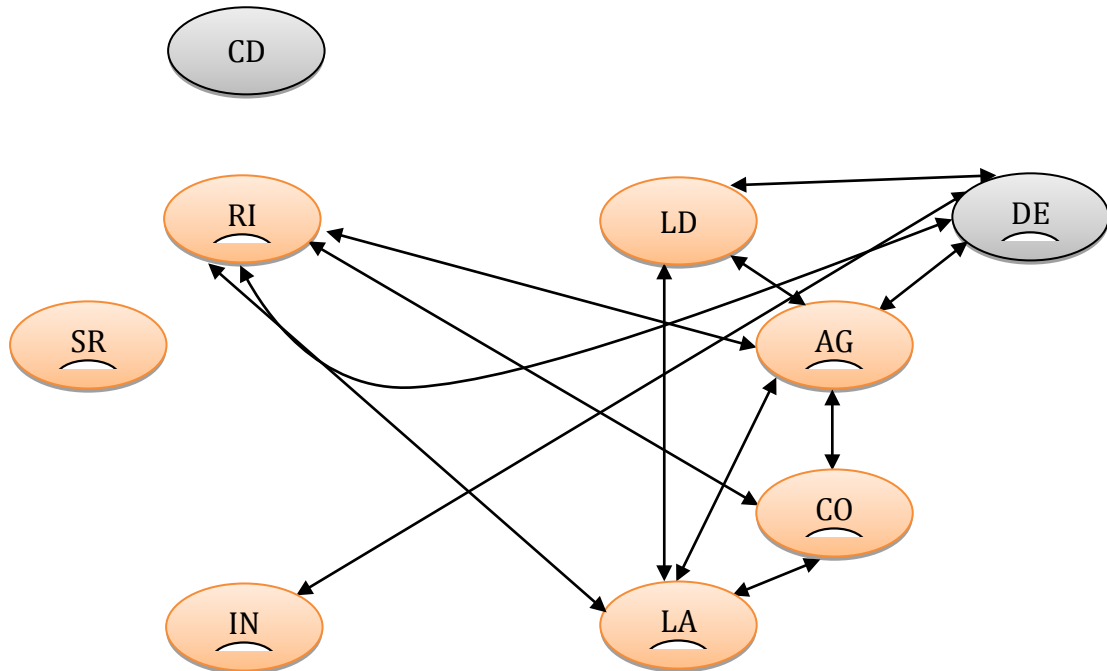


Figura 4.69. Relaciones entre las categorías deductivas empleadas en las entrevistas.

En la figura 4.69 se observa cómo las *características del docente* (CD) no aparecen relacionadas con ninguna otra categoría. En realidad esto ocurre porque todas las categorías están intrínseca y directamente relacionadas precisamente con las cualidades del profesorado. Otra cuestión diametralmente opuesta es la que se produce con la categoría de *sanción-reprobación* (SR). En este caso no hay ninguna evidencia en las entrevistas que la relacionen con ninguna otra categoría. La figura muestra cómo la categoría añadida de *distancia del estudiante* (DE) se ve relacionada con categorías como el *liderazgo* (LD), el *apoyo y la guía del estudiante* (AG), la *rigidez o inflexibilidad* (RI) y la *incertidumbre* (IN). Otra categoría relacionada con cuatro categorías, ya dentro del modelo teórico, es la *rigidez o inflexibilidad* (RI), relacionada con la *libertad-autonomía* (LA), la *comprensión* (CO), y la *ayuda y guía al estudiante* (AG), además de con la *distancia del estudiante* (DE). La otra categoría que mantiene cuatro relaciones es la *libertad-autonomía* (LA), con la *comprensión* (CO), la *ayuda y guía* (AG), el *liderazgo* (LD) y la *rigidez* (RI). La categoría central de todo este gráfico es la *ayuda y guía al estudiante* que es la que

está en más contacto con otras categorías que el resto. En total se relaciona con otras cinco categorías (DE, LD, LA, RI y CO).

En la siguiente figura se recogen las categorías inductivas, derivadas del propio análisis de los datos y las categorías que se muestran relacionadas con ellas. La categoría más relacionada de todas es la *flexibilidad*, conectada con cuatro categorías: la *ayuda y guía del estudiante* (AG) y la *incertidumbre* (IN), del modelo, y con la *distancia del estudiante* (DE), como dimensión del cuestionario, y con el *ambiente de clase* (AC), como categoría también ad hoc. Otras categorías centrales en la figura 4.60 son las *estrategias docentes* (ED) y la *empatía* (EM). Ambas con tres relaciones. La categoría inductiva de *estrategias docentes* (ED) se relaciona con la *libertad-autonomía* del estudiante (LA) y con la *incertidumbre* (IN) del modelo, además de con la *distancia del estudiante* (DE). La *empatía* (EM) se relaciona con la *comprensión* (CO) y la *incertidumbre* (IN), del modelo, y con las *características del docente* (CD).

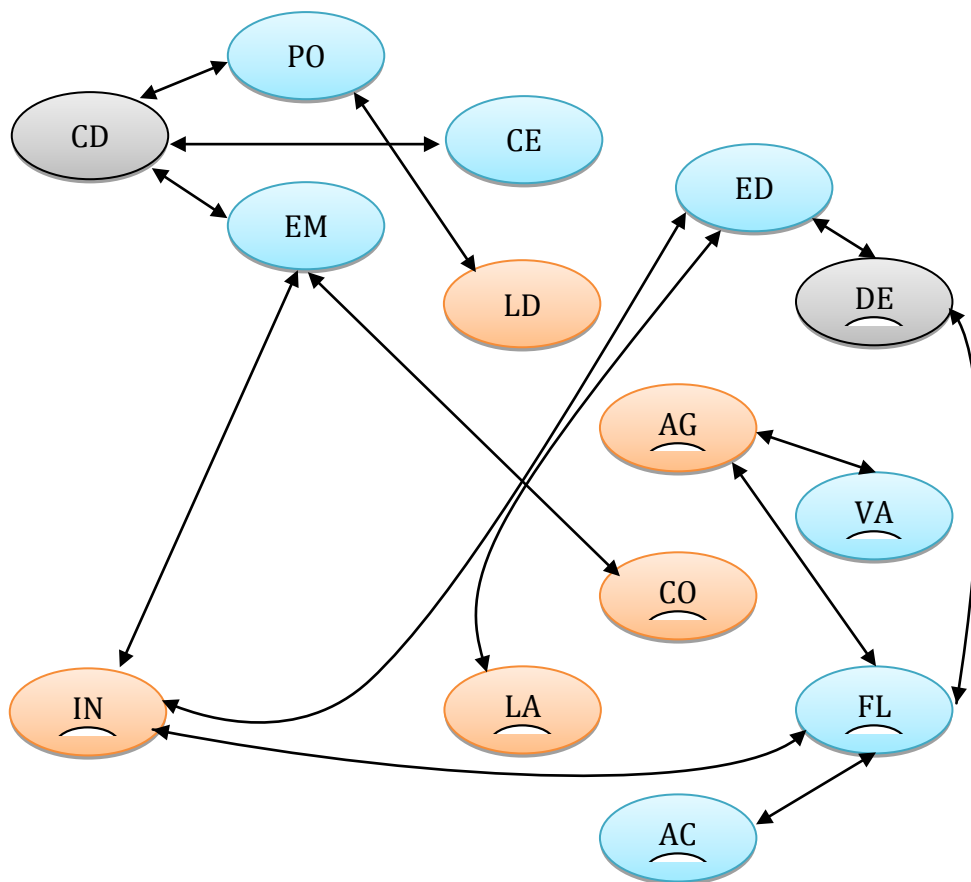


Figura 4.70. Relaciones entre las categorías inductivas derivadas de los análisis de las entrevistas.

En la figura 4.71 se recogen todas las relaciones entre las categorías inductivas y las deductivas. En ella se observa la categoría central del modelo, denominada *ayuda y guía del estudiante* (AG), como la más conectada de todas. AG se conecta con el *liderazgo* (LD), la *libertad-autonomía* (LA), la *comprensión* (CO), del modelo, con la categoría *distancia del estudiante* (DE), y con las categorías inductivas de *flexibilidad* (FL) y *valores* (VA). Otra categoría central, también muy conectada en la red de categorías, es la *distancia del estudiante* (DE) relacionada con la *ayuda y guía del estudiante* (AG), con el *liderazgo* (LD), con la *rigidez* (RI), y con la *incertidumbre* (IN), del modelo, y con la *flexibilidad* (FL) y las *estrategias docentes* (ED), como categorías ad hoc. La única categoría que aparece aislada del resto es la *sanción-reprobación* (SR), como ya se observaba en la figura 4.59.

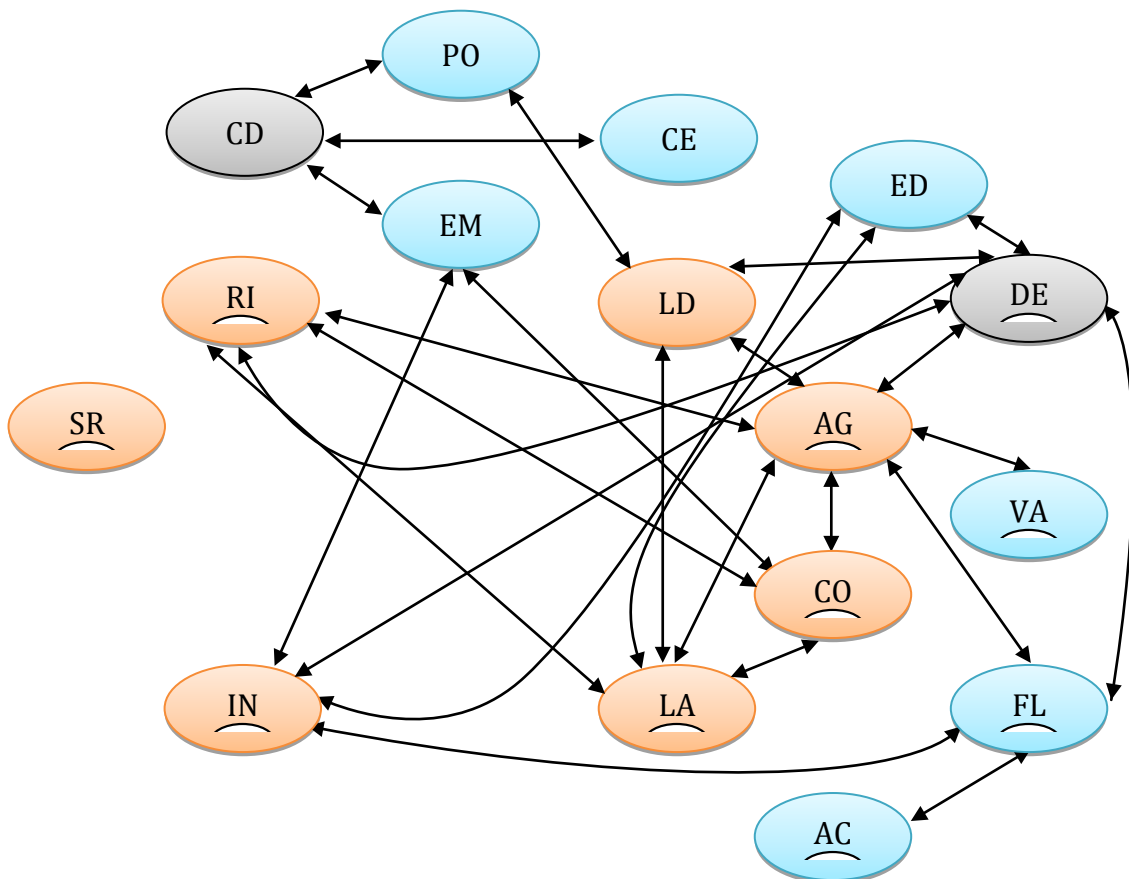


Figura 4.71. Relaciones entre las categorías inductivas y deductivas de las entrevistas.

4.3.6.2. Análisis de subcategorías de las entrevistas. Muestra completa

En este subapartado se van a comentar las subcategorías que se han construido a partir del análisis en cada una de las categorías. Primero se comentan las categorías directamente extraídas de las dimensiones/preguntas consideradas (características del docente, dimensiones del modelo teórico y distancia del estudiante), y a continuación se exponen las categorías inductivas, construidas ad hoc, durante el análisis de las entrevistas.

En relación a las *características de los docentes* (CD), como se observa en la siguiente tabla, la subcategoría que destaca en todas las ramas de conocimiento es la *vocación* (CD#.v). También se destacan las subcategorías ser *crítico* (CD#.cr) y la *pasión por la materia* (CD#.p) en las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas. Otras subcategorías distinguidas en la tabla son las de *actualización* (CD#.at) en las ramas de Ciencias de la Salud y Sociales y Jurídicas; la *claridad* (CD#.cl) en lo que hacen y explican los docentes y su formación (CD#.fo) en las ramas de Ciencias Experimentales y de Ciencias Sociales y Jurídicas; ser un buen *comunicador* (CD#.cl) en los docentes de Humanidades y de Ciencias Sociales y Jurídicas; la *empatía* (CD#.em) en lo que hacen y explican los docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ingenierías y Arquitectura; la *implicación* (CD#.im) en los docentes de Ciencias Experimentales y de Ingenierías y Arquitectura. Otras características definitorias de cada rama son: el tener una *formación amplia y diversa* (CD1.fd) en la rama de Humanidades; el *dominio de la materia* (CD2.d), la *seguridad* (CD2.s) y la *voluntad* (CD2.vo) en la rama de Ciencias Experimentales; la *actitud personal* (CD3.acp), la *atención personal* (CD3.ap), la *adaptación a cambios*, (CD3.ac), el ser *capaz de implicar* (CD3.ci), el *conocimiento científico* (CD3.co), la poca tradición docente (CD3.td) y el *uso de las TICs* (CD3.tic) en la rama de Ciencias de la Salud; el *ejemplo* (CD4.ej) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; el ser un *buen formador* (CD5.bf), un *experto* (CD5.ex) y la *organización* (CD5.or) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Características del docente	Actitud personal (CD.3acp)	“tenemos muchas ganas, muchas más experiencia asistencial pero poca experiencia docente” (P22:11, 46)
	Actualización (CD3.at) Actualización (CD4.at)	“conocimiento científico al día” (P24:8, 35)
	Adaptación a cambios (CD3.ac)	“estar abierto a la innovación porque... de, de estar con la diplomatura ha pasado a un a un grado esa adaptación también ha ido acompañada de otro gran salto en las innovaciones tecnológicas en la enseñanza” (P22:8, 42)
	Atención personal (CD3.ap)	“entonces el uso de tutorías para otros aspectos más de información del estudiante en... de... ofertarlas tutorías personales o individuales, además de la tuya no de, de alumnos, también ha sido otro salto importante como característica del profesor” (P22:15, 47)
	Buen formador (CD5.bf)	“que, eh... sea un buen formador” (P23:6, 29)
	Capaz de implicar (CD4.ci)	“una persona capaz de implicar y comprometer a la gente enn... en las tareas y en y en y en trabajar las competencias de de la asignatura,” (P17:9, 20)
	Claridad (CD2.cl) Claridad (CD5.cl)	“saber lo que está haciendo” (P23:10, 33) “ver claramente lo que le está explicando, lo que le está diciendo” (P23:9, 29)
	Comunicador (CD1.cm) Comunicador (CD4.cm)	“no un buen comunicador de plástico ¿no? Como puede ser un locutor de televisión que tiene a la audiencia a través de una pantalla de ese televisor, sino un un comunicador quee... que sea capaz dee... dee... de llegar ¿no? emocionalmente a all... al alumnado” (P17:8, 20)
	Conocimiento (CD3.co)	“conocimiento científico al día” (P24:8, 35)
	Conocimiento práctico (CD4.cp)	“que no se centre exclusivamente en transmitir conocimientos teóricos, um, que eso en todo caso siempre puede el alumno ampliarlo por muchas formas, sino el conocimiento práctico” (P26:8, 22)
	Crítico (CD1.cr) Crítico (CD2.cr) Crítico (CD4.cr)	“ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor” (P21:38, 169)
	Dominio de la materia (CD2.d)	“dominar la materia” (P01:6, 28)
	Ejemplo (CD4.ej)	“En la medida en que el profesor se compromete pues también invita a que el alumnado se comprometa con esa, con, con las tareas, con las competencias que hay que trabajar” (P17:17)
	Empatía (CD4.em) Empatía (CD5.em)	“esa persona haga una reflexión previa y sea capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes” (P17:10,

		22)
Experto (CD5.ex)		“que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia” (P23:8, 29)
Formación (CD2.fo) Formación (CD4.fo)		“una formación amplia” (P21:9, 48)
Formación amplia y diversa (CD1.fd)		“una formación amplia, eh, lo más diversa posible” (P21:10, 48)
Implicación (CD2.im) Implicación (CD5.im)		“un docente implicado en su materia” (P23:7, 29)
Organización (CD5.or)		“quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi punto de vista ajena a un estudiante” (P02:9, 36)
Pasión (CD1. p) Pasión (CD2. p) Pasión (CD4.p)		“un apasionamiento con la materia” (P21:12, 48)
Seguridad (CD2.s)		“te hace sentirte seguro” (P01:7, 28)
Tradición docente (CD3.td)		“tenemos muchas ganas, muchas más experiencia asistencial pero poca experiencia docente” (P22:11, 46)
Uso de TICs (CD3.tic)		“estar abierto a la innovación porque... de, de estar con la diplomatura ha pasado a un a un grado esa adaptación también ha ido acompañada de otro gran salto en las innovaciones tecnológicas en la enseñanza” (P22:8, 42)
Vocación (CD1.v) Vocación (CD2. v) Vocación (CD3.v) Vocación (CD4.v) Vocación (CD5.v)		“le tiene que gustar” (P23:11, 33)
Voluntad (CD2.vo)		“mucho voluntad y gracias a eso funciona” (P01:10, 34)

Tabla 4.34. Categoría de características docentes (CD) y subcategorías en entrevistas.

Con respecto a la categoría de *liderazgo* (LD), como se observa en la tabla de más abajo, la subcategoría que destaca en varias ramas de conocimiento es la *organización* (LD#.or y LD4.oa), tanto en Humanidades como en Ingenierías y Arquitectura. También junto a la autonomía en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Otra categoría que se destaca en dos ramas de conocimiento

(Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas), ligada al *liderazgo* (LD) es la de *responsabilidad* (LD1.r y LD4.r). Otras características definitorias de cada rama son: la *autonomía del estudiante* (LD3.ae), *dinamizar la clase* (LD3.dc), *estar al día*, (LD3.ed), la *innovación* (LD3.i), el docente como *referente* (LD3.rf) y *trabajar en equipo* (LD3.te) en la rama de Ciencias de la Salud; el *compromiso* (LD4.cp), el *liderazgo democrático* (LD4.d) y el rol del docente (LD4.rd) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Liderazgo	Adaptación a cambios (LD5.ac)	“estar eh, continuamente al día, eh, surgen muchas herramientas nuevas, surgen nuevos tipos de, pues incluso de ingenierías, con lo cual, pues eh, el papel que tiene el profesor como líder de, de ese proyecto es estar totalmente siempre al día, eh, estar, eh, pues, eh, continuamente adaptando los materiales que tiene, pues a las nuevas tecnologías y a los nuevos eh, pues métodos que, que surgen en particular en matemáticas en ingenierías” (P25:8, 36)
	Autonomía del estudiante (LD3.ae)	“el liderazgo del profesor es hacerle ver al estudiante de que no es cuestión de que se sepa el temario, sino que sepa buscar ese temario durante los cuatro años que va a estudiar la carrera.” (P22:16, 51)
	Compromiso (LD4.cp)	“No es un líder autoritario, pero si es un líder democrático, un líder participativo, un líder comprometido” (P17:16, 22)
	Democrático (LD4.d)	“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)
	Dinamizar la clase (LD3.dc)	“dinamizar esas reuniones, es muy fácil, porque presentas casos clínicos y eso atrae mucho” (P24:12, 47)
	Estar al día (LD3.ed)	“tú eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña ... o Don ..., y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar” (P22:53, 113)
	Innovación (LD3.i)	“tú eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña ... o Don ..., y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en

		docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar” (P22:53, 113)
	Organización (LD5.or) Organización (LD1.or)	“conseguir que mucha gente aprenda al mismo tiempo, siendo cada uno, si me permite la expresión, de su padre y de su madre, no pasa más que por organizar, o sea, primero estudiar qué grupos tiene, después convencerlos de que se vengán contigo, eso supongo que eso será lo de la capacidad de liderazgo, o sea, saber tirar, tirar de ellos” (P02:8, 32) “el liderazgo por encima de, de ese, de ese, de esa cuestión de organizar grupos, organizar actividades, que es desde luego nuestro papel” (P14:29, 51)
	Organización-autonomía (LD4.oa)	“les organizo, pero también les doy libertad, cierta libertad a la hora de que como grupo, eh... como el grupo deba funcionar, o sea les pongo las bases, porque también, eh... por así decirlo, yo creo que cuando uno está formándose tiene que tener un alto grado de autonomía porque, así desarrolla mejor todas sus capacidades y aptitudes” (P26:13, 34)
	Referente (LD3.rf)	“tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí” (P24:17, 81)
	Responsabilidad (LD4.r) Responsabilidad (LD1.r)	“liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado” (P14:31, 55) “liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado” (P14:31, 55)
	Rol del docente (LD4)	“y que hace a la gente interesarse sobre lo que está desarrollando para mí es un líder, sin lugar a dudas” (P17:15, 22)
	Trabajar en equipo (LD3.te)	“que sepa encontrar las diferentes maniobras, las diferentes indicaciones durante toda su..., su carrera, se sabe el temario, se examinará, pero cuando termine ese alumno no va a tener la capacidad de trabajar en un equipo” (P22:20, 53)

Tabla 4.35. Categoría de liderazgo (LD) y subcategorías en entrevistas.

En relación a la categoría de *apoyo y guía al docente* (AG), como se observa en la siguiente tabla, las subcategoría que destacan sobre el resto son las de autonomía (AG#.au), en las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas, y *cercanía* (AG#.ce), en las ramas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. Otras subcategorías distinguidas en la tabla son las de *concreción* (AG#.cn), *equilibrio*

(AG#.eq) y *flexibilidad* (AG#.fl) tanto en la rama de Ciencias Experimentales como en la de Ingenierías y Arquitectura. Otras características definitorias de cada rama en relación al *apoyo y guía al estudiante* son: el *ánimo* (AG1.an), el *apoyo académico y humano* (AG1.ah), y la *motivación sostenida* (AG1.ms) en la rama de Humanidades; el *control* (AG2.cl), y la *masificación* (AG2.ma) en la rama de Ciencias Experimentales; el *acompañamiento* (AG3.am), *referente* (AG3.rf), y *soporte* (AG3.s) en la rama de Ciencias de la Salud; *estimular* (AG4.es), *liderazgo* (AG4.ld), y *orientación* (AG4.or) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; *formación competitividad* (AG5.fc), *formación integral* (AG5.fi) y las *normas* (AG5.no) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Apoyo y guía al estudiante	Acompañamiento (AG3.am)	“el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante” (P22:29, 72)
	Ánimo (AG1.an)	“intento guiarles de manera que... (uh) llevarles un poco de la mano, llevarles de la mano de manera que, que lo vean ordenado y que vean las conexiones entre una cosa y otra”(P14:17, 28)
	Apoyo académico y humano (AG1.ah)	“hay momentos bajos, hay momentos en los que los alumnos están muy resignados, hay momentos en los que (eh) tienen dificultades hay momentos también en los que no han tenido una disciplina de estudios y se ven con todo encima y se agobian, y bueno pues para eso están las tutorías” (P14:39, 63)
	Autonomía (AG1.au) Autonomía (AG2.au) Autonomía (AG4.au)	“el alumno debe de ser capaz de gestionar su propio conocimiento y debe tener un cierto apoyo también por parte del profesor, porque el alumno, en fin, una, eh...es un elemento en formación, una persona en formación académica, incluso humana en algunos casos” (P21:21, 79)
	Cercanía (AG2.ce) Cercanía (AG3.ce) Cercanía (AG4.ce)	“creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber” (P01:19, 50)
	Concreción (AG2.cn) Concreción (AG5.cn)	“tiene que, que, que ir guiado por que es que si no, no aterriza, no termina de aterrizar” (P23:21, 69)
	Control (AG2.cl)	“profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atezado, y

		atornilladlo" (P23:17, 59)
	Equilibrio (AG2.eq) Equilibrio (AG5.eq)	"profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atenazado, y atorñilladlo" (P23:17, 59)
	Estimular (AG4.es)	"dentro de nuestro trabajo como docentes también están la de la de orientar, la de apoyar, la de estimular el trabajo del alumno" (P17:28, 27)
	Flexibilidad (AG2.fl) Flexibilidad (AG5.fl)	"que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor" (P23:31, 100)
	Formación competitividad (AG5.fc)	"unos determinados valores y a ver si ahora cuando salen se van a volver fuera ¿no? lo van a hartar de tortas fuera, entonces, no, en ese sentido, claro, no somos apoyo. En ese sentido, casi conscientemente decimos "no, no que se lo estudien, no, no, que...", pero no es dejadez, es una cierta conciencia de que los estamos formando" (P02:22, 64)
	Formación integral (AG5.fi)	"aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice 'No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú'" (P02:21, 62)
	Liderazgo (AG4.ld)	"no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar" (P17:14, 22)
	Masificación (AG2.ma)	"debido a la, debido a la masificación no podemos atenderles" (P01:26, 56)
	Motivación sostenida (AG1.ms)	"el profesor debe intentar motivar a sus alumnos, (uh) motivar en la dirección de su asignatura, claro motivarle a que su asignatura avance bien y que llegue a buen puerto, y esa motivación (uh...) pues (uh) no puede ser el primer día de clase, esa motivación tiene que ser sostenida a lo largo del curso"(P14:38, 63)
	Normas (AG5.no)	"Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas nomas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que

		él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)
	Orientación (AG4.or)	“dentro de nuestro trabajo como docentes también están la de la de orientar, la de apoyar, la de estimular el trabajo del alumno” (P17:28, 27)
	Referente (AG3.rf)	“tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí” (P24:17, 81)
	Soporte (AG3.s)	“Debe servir de soporte y apoyo, al alumno” (P24:16, 77)

Tabla 4.36. Categoría de apoyo y guía al estudiante (AG) y subcategorías en entrevistas.

Con respecto a la categoría de *comprensión* (CO), como se observa en la tabla de más abajo, las subcategorías que destacan en varias ramas de conocimiento son las *circunstancias personales* (CO#.cp), en Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias de la Salud, y la *empatía* (CO#.em), en Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingenierías y Arquitectura. Otras características definitorias de cada rama son: la *comprensión limitada* (CO1.li) en la rama de Humanidades; la *disciplina* (CO3.d), la *distinción de roles* (CO3.dr), y la *escucha* (CO3.es) en la rama de Ciencias de la Salud; la *atención personal* (CO4.ap), la *cercanía* (CO4.ce), la *paciencia* (CO.pa), los *límites* (CO4.li) y el *sentido común* (CO4.sc) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; el *ejemplo* (CO5.ej), las *normas* (CO5.no) y la *rigidez* (CO5.ri) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Comprensión	Atención personal (CO4.ap)	debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno” (P21:26, 95)
	Cercanía (CO4.ce)	“cada alumno es un mundo y, cuando tú tienes que apoyarle y ayudarle está muy bien, eso, mostrar una cercanía hacia él y..., pero, insisto en lo anterior apoyarle no significa ser paternalista y considerar que, um, esto, tú eres el dueño del cortijo” (P26:21, 64)
	Circunstancias personales (CO1.cp)	el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando” (P21:27, 101)
	Circunstancias personales (CO2.cp)	
Circunstancias personales		

(CO3.cp)	
Comprensión limitada (CO1.li)	“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)
Disciplina (CO3.d)	“porque está como muy institucionalizado muy jerarquizado, y ahí hay que tener una disciplina eso está claro” (P24:20, 89)
Distinción de roles (CO3.dr)	“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81)
Ejemplo (CO5.ej)	“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador”.(P23:18, 61)
Empatía (CO2.em) Empatía (CO4.em) Empatía (CO5.em)	“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador”. (P23:18, 61)
Escucha (CO3.es)	“yo prefiero, no prefiero ponerme..., prefiero comprender lo que me dice el estudiante, escuchar al estudiante y entre los dos ver opciones, pero no ponerme en el lugar del estudiante, yo no soy estudiante” (P22:34, 81)
Limites (CO4.li)	“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)
Normas (CO5.no)	“porque tú puedes comprender pero las normas son las normas y si todos las ponemos al principio” (P02:26, 72)
Paciencia (CO4.pa)	“hay que mantener nuestra opinión y nuestra visión sobre la educación y sobre los temas que estamos trabajando, la visión propia, pero bueno, hay que ser tolerante, comprensivo y y empático con la las situaciones que plantean los alumnos por muy descabelladas que a lo mejor puedan parecer. No se comparten, aunque se comprendan” (P17:32, 29)
Rigidez (CO5.ri)	“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas nomas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)
Sentido común (CO4.sc)	“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)

Tabla 4.37. Categoría de comprensión (CO) y subcategorías en entrevistas.

En relación a la categoría de *libertad-autonomía* (LA), como se observa en la siguiente tabla, la subcategoría que destaca dos ramas de conocimiento es el *control* (LA#.cl), en las ramas de Humanidades y de Ciencias de la Salud. Otras características definitorias de cada rama son: *aprendizajes futuros* (LA1.af), la *colaboración entre iguales* (LA1.ci) y el *rol activo del alumno* (LA1.ra) en la rama de Humanidades; el *trabajo autónomo* (LA2.ta) en la rama de Ciencias Experimentales; el *acompañamiento* (LA3.a), y la *libertad con normas* (LA3.ln) en la rama de Ciencias de la Salud; el *control velado* (LA5.cv), el *equilibrio* (LA5.eq) y las *mismas condiciones* (LA5.mc) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Libertad-Autonomía	Acompañamiento (LA3.a)	“Tiene que aprender por su cuenta, (uh), muy encima del alumno quiere decir, eh, observándolo todo, si es observándolo todo pues sí, ahora si por muy encima tu entiendes que lo haces por él, pues no, es decir si tú no puedes” (P24:21, 91)
	Aprendizajes futuros (LA1.af)	“Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)
	Colaboración entre iguales (LA1.ci)	“van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!” (P14:27, 39)
	Control (LA1.cl) Control (LA3.cl)	“para hacer el trabajo personal, (uhj) porque entonces (uh) estaría perdido, entonces autonomía, sí, pero autonomía en la que... debemos intentar controlar los pasos del alumno” (P14:43, 73)
	Control velado (LA5.cv)	“Tiene que estar encima pero sin que se enteren que estas encima, quiero decir, yo creo que hay que dejarlo, que hay que dejarlos solos, pero no solo para que aprendan, sino por la jungla esta que te decían antes que se pueden encontrar. Hay que dejarlos solo, pero eso no significa que tu no, no tengas puntos de control para ver donde se han ido, mientras tú no estabas. O sea, yo sí creo que, yo sí creo que hay que dejarlos aparentemente solos” (P02:34, 94)
	Equilibrio (LA5.eq)	“una combinación de ambas cosas es, sería lo deseable” (P25:14, 48)
	Libertad con normas (LA3.ln)	“totalmente libertad para el estudiante aprobando y aceptando las normas que tiene aceptadas cuando se hizo su matrícula” (P22:40, 87)

	Mismas condiciones (LA5.mc)	“comprensivo siempre, pero siempre bajo el punto de vista de, eh, la justicia y del, eh, que todos tengan las mismas caracte..., la misma situación” (P25:15, 50)
	Rol activo del alumno (LA1.ra)	“que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26)
	Trabajo autónomo (LA2.ta)	“buscando un poco las referencias que necesite, pero no someterlo a, a una especie de tutela permanente” (P21:25, 89) “Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)

Tabla 4.38. Categoría de libertad-autonomía (LA) y subcategorías en entrevistas.

Con respecto a la categoría de *incertidumbre* (IN), como se observa en la tabla de más abajo, las subcategorías que destacan en varias ramas de conocimiento son la *participación del estudiante* (IN#.pe) y el *recurso didáctico* (IN#.rd) en Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, y la *humildad* (IN#.hu), en Humanidades y en la rama de Ingenierías y Arquitectura. Otras características definitorias de cada rama son: la *duda positiva* (IN1.d) y la *motivación* (IN1.m) en la rama de Humanidades; el *dominio de la materia* (IN2.dm) en la rama de Ciencias Experimentales; las *dudas* (IN3.d) en la rama de Ciencias de la Salud; la *accesibilidad* (IN4.ac) y la *empatía* (IN4.em) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; y la *actualización* (IN5.ac) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Incertidumbre	Accesibilidad (IN4.ac)	“En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas” (P21:19, 75)
	Actualización (IN5.ac)	“en cuanto a nivel docente, eh..., quedaría feo, digamos, estar titubeando, pero por otro lado en cuanto a nivel, que es lo que hemos estado hablando antes, de preparación, eh..., no podemos quedarnos engrosados en estar siempre haciendo las mismas cosas y tenemos que estar

		actualizándonos, (05:30) entonces es bueno que sepamos, eh, o que no sepamos cosas para seguir pinchados, para seguir buscando” (P25:10, 42)
	Dominio materia (IN2.dm)	“aquí todo el mundo está muy bien formado. Yo creo que eso no es ninguna desventaja. La gente domina la materia” (P01:15, 44)
	Duda positiva (IN1.d)	“un buen docente tiene que saber la materia que imparte, es que ese ese es el tema básico, si no sabes la materia no sé lo que haces enseñándola, (uh) pero eso no quita que a veces se dude, y de hecho pienso que la duda es positiva, porque la duda impulsa a ir más adelante” (P14:32, 57)
	Duda progresiva (IN5.dp)	“Debe, debe, en mi opinión, debe estar dudando continuamente y cuanto más alto es el curso más duda y en últimos cursos lo que debe es venir y decir ‘pues mira no sé” (P02:15, 42)
	Dudas (IN3.d)	“si alguna vez doy un curso, con el temario correspondiente, y no tuviera como profesor ninguna duda, ese año, seguramente es que me jubilo al siguiente” (P22:23, 66)
	Empatía (IN4.em)	“para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible” (P17:24, 29)
	Humildad (IN1.hu) Humildad (IN5.hu)	“yo de esto que les voy a contar no sé, porque saber es otra cosa, entonces yo he estudiado los libros como he podido, pero yo no sé porque saber es haber practicado, porque saber es haber trabajado en esto” (P02:18, 46)
	Motivación (IN1.m)	“eso permite que el alumno pueda también... igualarse al profesor en el nivel de conocimiento y, y hacer búsquedas de información, a través de prensa, a través de Internet” (P21:18, 73)
	Participación del estudiante (IN3.pe) Participación del estudiante (IN4.pe)	“me resulta como una estrategia especialmente interesante, por ejemplo la la de un profesor que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado” (P17:23, 24)
	Recurso didáctico (IN3.rd) Recurso didáctico (IN4.rd)	“mostrar ciertas dudas o incertidumbres sobre algún conocimiento para que lo complete o o animar a completarlo. También, es importante dar dar una imagen de la construcción del conocimiento científico también, ehh...en base a dudas e incertidumbre ¿no? No en base a que todo es de una manera y no puede ser de otra” (P17:27, 25)

Tabla 4.39. Categoría de incertidumbre (IN) y subcategorías en entrevistas.

En relación a la categoría de *sanción-reprobación* (SR), como se observa en la siguiente tabla, la subcategoría que destaca en varias ramas de conocimiento es la *sanción individual* (SR#.in), en las ramas de Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. También se destacan las subcategorías de: *elegancia* (SR#.el) en las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas; *Ironía* (SR#.ir) en las ramas de Ciencias de la Salud e Ingenierías y Arquitectura; *parar la clase* (SR#pc) en las ramas de Ciencias Experimentales e Ingenierías y Arquitectura; y la de *reprobar públicamente* (SR#.pb) en las ramas de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas. Otras características definitorias de cada rama son: el *humor* (SR1.hu) en la rama de Humanidades; el *respeto* (SR2.re) en la rama de Ciencias Experimentales; *llamar la atención* (SR3.ll) en la rama de Ciencias de la Salud; y *salir de clase* (SR5.sc) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Sanción-Reprobación	Elegancia (SR1.el) Elegancia (SR4.el)	“Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda” (P21:31, 127)
	Humor (SR1.hu)	“me parece que no debo humillar a nadie, entonces bueno si tengo que decir a algún alumno, pues lo hago aparte, pero en público... o intento..., cuando hay que corregir algún comportamiento, intento hacerlo con humor..., o intentando que nadie se sienta..., que nadie se sienta mal en público” (P14:45, 75)
	Individual (SR1.in) Individual (SR4.in) Individual (SR3.in)	“es más útil, ehh... mmm... decirle las cosas al, al alumno en privado o de manera personal en tutoría” (P17:38, 33)
	Ironía (SR3.ir) Ironía (SR5.ir)	“si creen que lo que están hablando es suficientemente interesante, me voy al despacho, ustedes me llaman cuando terminen, y tan, y tan encantado” (P22:42, 91)
	Llamar la atención (SR3.ll)	“hay que llamar la atención a la clase, si es una situación de impedimento de desarrollo de la clase o parte temática o parte práctica, se hace una llamada, o..., se hace un, un aviso, te callas y se hace una, yo pienso que como mucho hasta dos veces, más de ahí” (P22:41, 91)
	Parar la clase (SR2.pc) Parar la clase (SR5.pc)	“normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase” (P23:22, 71)

	Participación (SR5.p)	“si hace alguna una pregunta y un alumno pues contesta una barbaridad o lo que sea, eh, no es bueno ni producente, um, pues poner en ridículo ni nada de eso” (P25:20, 58)
	Públicamente(SR4.pb) Públicamente (SR3.pb)	“si hay que hacerla, pues hacerla más a nivel general en público y a nivel particular en privado” (P17:44, 33)
	Respeto (SR2.re)	“la gran mayoría yo creo que los profesores aquí, en ese sentido, son muy educados y tienen mucho cuidado con los alumnos” (P01:31, 58)
	Salir de clase (SR5.sc)	“si un comportamiento malo en clase te obliga a que tú tengas que llevar un ritmo distinto de clase, o que otros compañeros que están mucho, muy interesados no puedan atender perfectamente, eso hay que cortarlo y si hace falta decir nombres y apellidos e invitarlos, invitarlos a que salgan de la clase, habría que hacerlo” (P25:22, 60)

Tabla 4.40. Categoría de sanción-reprobación (SR) y subcategorías en entrevistas.

En relación a la categoría de *rigidez* (RI), como se observa en la siguiente tabla, las subcategorías que más destacan en varias ramas de conocimiento son las de *flexibilidad* (RI#.fl), *flexibilidad aprendida* (RI4.fl), en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, y *flexibilidad progresiva* (RI#.fl). La *flexibilidad* (RI#.fl) es la respuesta más común frente a una posición de rigidez (ramas de Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas). La *flexibilidad aprendida* (RI4.fl), en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, se manifiesta cuando el docente tiene suficiente experiencia, cuando no se mantiene la *rigidez* (RI). La *flexibilidad progresiva* (RI#.fl), en las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas, se va imponiéndose a la *rigidez* a medida que avanza el curso y/o la titulación. También se destacan las subcategorías *normas* (RI#.no), en las ramas de Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingenierías y Arquitectura, y la subcategoría *seriedad* (RI#.se) en las ramas de Ciencias Experimentales e Ingenierías y Arquitectura. Otras características definitorias de cada rama son: *límites* (RI1.li) en la rama de Humanidades; *mundo real* (RI4.mr) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; *adaptación al estudiante* (RI5.ae), *cercanía* (RI5.ce) y *mejorar el clima* (RI5.mc) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Rigidez	Adaptación al estudiante (RI5.ae)	“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)
	Cercanía (RI5.ce)	“una rigidez lleva a un distanciamiento y, cuanto más cercano pueda estar el alumno, eh, creo que el alumno se motiva más” (P25:23, 64)
	Flexibilidad (RI2.fl) Flexibilidad (RI3.fl) Flexibilidad (RI4.fl)	“entre rigidez y flexibilidad, flexibilidad y si hay alguna opción, las dos son ciertas” (P22:48, 101)
	Flexibilidad aprendida (RI4.fa)	“al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos” (P17:46, 35)
	Flexibilidad progresiva (RI1.fp) Flexibilidad progresiva (RI2.fp) Flexibilidad progresiva (RI4.pf)	“el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de últimos cursos, etcétera, pues un ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado” (P21:33, 149)
	Límites (RI1.li)	“hay que ser flexible, pero (uh...) también hay que marcar límites” (P14:47, 77)
	Mejorar el clima (RI5.mc)	“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)
	Mundo real (RI4.mr)	“Pues las reglas del juego están para ser cumplidas, es que si no estamos dándole una deformación, no una formación. Ellos van a llegar a un mundo real, en el que las reglas del juego están ya decididas y hay poca mano..., poca flexibilidad” (P26:29, 102)
	Normas (RI3.no) Normas (RI4.no) Normas (RI5.no)	“lo que se ha aprobado en la Junta de centro en el departamento, eso es innegociable, eso es la rigidez” (P22:46, 97)
	Seriedad (RI2.se) Seriedad (RI5.se)	“lo que hay que ser serio... y... y darle... esa formación dentro de lo que es la seriedad, pero tampoco el punto de flexibilidad” (P23:25, 73)

Tabla 4.41. Categoría de rigidez (RI) y subcategorías en entrevistas.

Con respecto a la categoría de *distancia con el estudiante* (DE), como se observa en la tabla de más abajo, la subcategoría que más destaca en varias ramas de conocimiento es la *cercanía* (DE#.ce). Lo hace en Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingenierías y Arquitectura. Otras

subcategorías que destacan son la *distinción de roles* (DE#.dr), en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y en la rama de Ingenierías y Arquitectura; y la de tutoría (DE#.tu) en Humanidades y en la rama de Ingenierías y Arquitectura. Otras características definitorias de cada rama son: *profesor como guía* (DE1.pg) en la rama de Humanidades; la *armonía* (DE3.ar) y la *incertidumbre* (DE3.in) en la rama de Ciencias de la Salud; la *confianza* (DE4.cf) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; y el *apoyo y guía* (DE5.ag), la *flexibilidad* (DE5.fl), *grandes grupos-distancia* (DE5.grd), *límites* (DE5.li), *motivación* (DE5.mo), *relación distendida* (DE5.rd) y *seriedad* (DE5.se) en la rama de Ingenierías y Arquitectura.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Distancia con el estudiante	Apoyo y guía (DE5.ag)	“el alumno siempre tiene que saber que el profesor, uh... está como ayuda a la creación de su conocimiento, no como enemigo a la creación de su conocimiento” (P23:30, 98)
	Armonía (DE3.ar)	“digo de armonía o de equilibrio para que entienda que lo que se va a hacer tiene un respeto de mí hacia ellos, y que vean que el trato del cuerpo físicamente no tiene que ser más que lo coloquial” (P22:51, 105)
	Cercanía (DE1.ce) Cercanía (DE3.ce) Cercanía (DE4.ce) Cercanía (DE5.ce)	“una cercanía más que una distancia entre profesor y alumno, si antes me has preguntado si servimos de soporte o apoyo, no puede servir de soporte o apoyo a alguien si no mantienes un mínimo de conversaciones coloquiales” (P22:52, 111)
	Confianza (DE4.cf)	“Pero evidentemente, aquí lo que se trata de que el alumno aprenda, que se encuentre cómodo y que tenga la suficiente confianza para que cuando tenga dudas, cuando no entiende las cosas, venga y te pregunte, con lo cual hay que darle la suficiente confianza para decirle yo aquí no me como a nadie, no vengo a ridiculizar a nadie, todos venimos a aprender” (P26:34, 112)
	Distinción de roles (DE1.dr) Distinción de roles (DE4.dr) Distinción de roles (DE5.dr)	“hay que distinguir los papeles y hay que... yy... y, y hay que saber que uno es el, el profesor y otro es el alumno” (P17:51, 39)
	Flexibilidad (DE5.fl)	“que lógicamente está uno ahí para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye,

		pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)
	Grandes grupos distancia (DE5.grd)	“Pero si al acercarte se te va la clase, que imagino que debe ser, por eso te digo, en grandes multitudes de buen rollito no debe funciona bien” (P02:40, 118)
	Incertidumbre (DE3.in)	“habían momentos en los que yo estaba en el vestuario, me estaba cambiando de ropa y había un alumno mío cambiándose de ropa al lado mía, entonces yo me planteaba, esto es conveniente, no es conveniente, es bueno, es malo, y la verdad es que nunca me he sabido responder” (P24:28, 107)
	Límites (DE5.li)	“ser cercano, pero sabiendo los límites y las fronteras” (P25:27, 66)
	Motivación (DE5.mo)	“una rigidez lleva a un distanciamiento y, cuanto más cercano pueda estar el alumno, eh, creo que el alumno se motiva más” (P25:23, 64)
	Profesor como guía (DE1.pg)	“el profesor es el que organiza, es el que enseña, es el que guía la clase, es el que gestiona la clase y el alumno está ahí para aprender, eso nos viene dado (eh...), pues no sé qué más, que más te podría decir, (uh...) distancia social..., hombre comunica..., teniendo en cuenta lo que he dicho antes, que tenemos unos roles predeterminados, pues una comunicación lateral no puede haber, comunicación descendente evidentemente que no” (P14:48, 83)
	Relación distendida (DE5.rd)	“la relación profesor-alumno, tiene que ser una relación distendida” (P23:32, 104)
	Seriedad (DE5.se)	“Este hombre es como muy, no lejano, pero serio. Serio cuando está dando algún tipo de clase, pero luego en tutoría, insiste muchísimo para la gente, no sé cómo lo consigue pero es de la gente que más tutoría, que más gente le va a tutoría. No sé cómo lo hace, porque todo el mundo le preguntamos “¿Tu qué les dice?, pero algo les dices que vienen a tutoría” Y entonces en tutoría se baja, y es absolutamente cercano” (P02:41, 120)
	Tutoría (DE1.tu) Tutoría (DE5.tu)	“yo por lo menos intento es que vean que, que soy una persona cercana, que si me tienen que preguntar algo no me tienen que tener miedo, y... bueno estoy ahí y sobre todo que la comunicación está siempre abierta, para preguntar en clase, y si no se atreven en clase porque les da apuro o porque son tímidos, pues que vengan a tutorías o me pregunten después de las clases” (P14:49, 85)

Tabla 4.42. Categoría de distancia con el estudiante (DE) y subcategorías en entrevistas.

La categoría inductiva de *características del estudiante* (CE) se ha observado en todas las ramas de conocimiento, pero solo en una de ellas se ha precisado construir subcategorías. Se trata de la rama de Ingenierías y Arquitectura. En esta rama las *características del estudiante* se han dividido en dos subcategorías: *individualismo* (CE5.in) y *participación pobre* (CE5.pp).

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Características del estudiante (CE1)		“el alumno de grado todavía prefiere eso, prefiere incluso hasta incluso un AZ con cientos folios, se lo estudia pero no prefiere trabajar todos los días, y estamos ya en el segundo año y te lo dicen preferimos el sistema antiguo” (P22:28, 72)
Características del estudiante (CE2)	Individualismo (CE5.in)	“yo creo que cada vez se hacen como más individualistas y dicen bueno yo me he enterado, yo tengo ya los exámenes de otros años, yo ya sé cómo es el examen, yo ya...” (P02:31, 82)
Características del estudiante (CE3)	Participación pobre (CE5.pp)	“Es que no hablan, tiene eso de bueno, si hablaran los alumnos, entonces no sé qué sería de mí, pero este es un sitio donde tú puedes decir estas son las normas ¿tenéis algo que decir? y no dicen, y entonces tú dices, estupendo. Es un poco tramposo, porque no es como lo vuestro, o sea, yo allí he visto que la gente habla con una tranquilidad que digo “¡madre mía! si allí tuviéramos esta gente”. No, no, aquí son como mucho más, como mucho más callados, como más temerosos, no sé lo que son pero cuesta muchísimo trabajo provocarlos para que te digan que no, para que... (P015:06)
Características del estudiante (CE4)		
Características del estudiante (CE5)		

Tabla 4.43. Categoría inductiva de características del estudiante (CE) y subcategorías en entrevistas.

La categoría creada ad hoc sobre estrategias docentes (ED) ha estado presente en todas las ramas excepto en la de Ciencias de la Salud. No obstante, solo se ha considerado necesario construir subcategorías en las ramas de Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas. Las subcategorías que se han presentado en más ramas ha sido la de conexiones (ED#.cx) y la de conocimientos previos (ED#.cp), ambas en Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas. Otras subcategorías definitorias de cada rama son: *aprendizaje activo* (ED1.aa), *global-concreto* (ED1.gc), *normas claras* (ED1.nc) en la rama de Humanidades; *clase magistral* (ED2.cm), *fomentar preguntas* (ED2.fp),

gestionar silencios (ED2.gs), *selección de contenidos* (ED2.sc), *trabajo en grupo* (ED2.tg), *trabajo individual* (ED2.ti) y *tutoría grupal* (ED2.tug) en rama de Ciencias Experimentales; la *adaptación* (ED4.ad), la *autonomía* (ED4.au), *contextualizar* (ED4.ct), *incertidumbre* (ED4.in), *motivación* (ED4.mo), *organización* (ED4.or) y *participación* (ED4.pa) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
		“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)
	Adaptación (ED4.ad)	“que haga un esfuerzo muy grande acerca de que es lo que su asignatura aporta aa... a la formación de esas personas” (P17:11, 20)
	Aprendizaje activo (ED1.aa)	“hace que los alumnos sean más activos en clase y que, que no se duerman ahí con el rollo de la gramática, y más teniendo en cuenta si tratamos de temas gramaticales” (P14:14, 26)
Estrategias docentes (ED5)	Autonomía (ED4.au)	“prefiero que sean los propios alumnos, o sea yo designo este trabajo es en grupo, en grupos de cuatro, en grupos de tres, pero nunca designo los grupos porque creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera” (P14:28, 39)
Estrategias docentes (ED4)	Clase magistral (ED2.cm)	“clase magistral” (P01:8, 30)
Estrategias docentes (ED2)	Conexiones (ED1.cx)	“debe establecerse una conexión con lo que ya saben o con aquello que está en el fondo de su memoria que piensan que no recuerdan, pero que escurbando un poquito, eso está en un pozo que en un momento dado, se moviliza y se reactiva” (P14:11, 26)
Estrategias docentes (ED1)	Conexiones (ED4.cx)	
	Conocimientos previos (ED1.cp)	“debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos” (P14:9, 24-26)
	Conocimientos previos (ED4.cp)	
	Contextualizar (ED4.ct)	“ya no será algo totalmente desconocido y además lo has visto ya en un texto, es decir, contextualizado y no fuera de todo”. (P14:22, 32)
	Fomentar preguntas (ED2.fpr)	“pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un

		2%, el resto de la clase" (P23:34, 106)
	Gestionar silencios (ED2.gs)	"cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo" (P23:29, 94)
	Global-concreto (ED1.gc)	"pues empezar por una comprensión global y luego ir pasando a aspectos más más concretos" (P14:18, 28)
	Incertidumbre (ED4.in)	"me resulta como una estrategia especialmente interesante, por ejemplo la de un profesor que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado" (P17:23, 24)
	Motivación (ED4.mo)	"a partir de qué elementos pues puede, puede llegar a hacer más fácil la la comunicación y la motivación por esa asignatura" (P17:12, 20)
	Normas claras (ED1. nc)	"a la hora de explicar algo o de plantear cualquier trabajo, que... que esté ordenado, o sea que los alumnos tengan unas consignas muy claras, que sepan que tienen que hacer" (P14:15, 28)
	Organización (ED4.or)	"prefiero que sean los propios alumnos, o sea yo designo este trabajo es en grupo, en grupos de cuatro, en grupos de tres, pero nunca designo los grupos porque creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera" (P14:28, 39)
	Participación (ED4.pa)	"cuando el el alumno sabe que tiene cosas que aportar y y a la clase y cosas que a lo mejor el profesor no domina tan bien, pues se se le invita a participar y se le hace mucho más participe y y se le motiva en esa interacción con el profesor" (P17:26, 24)
	Selección de contenidos (ED2.sc)	"es mejor no estudiar antes de ir a clase porque de esa manera tú vas y vas con lo importante que es lo que tú siempre te acuerdas, lo importante y no te surge a la mente nueva información que lo que hace al final es aportarle demasiado y por eso lo que te digo confunde al alumno en el sentido de que no es capaz de saber lo que es importante" (P01, 48:18)
	Trabajo en grupo (ED2.tg)	"trabajos en grupos" (P01:12, 36)
	Trabajo individual (ED2.ti)	"la tendencia a trabajar muy individualmente" (P01:14, 36)
	Tutoría grupal (ED2.tug)	"hacer tutorías grupales" (P01:11, 36)

Tabla 4.44. Categoría inductiva de estrategias docentes (ED) y subcategorías en entrevistas.

La categoría inductiva de *empatía* (EM) está presente en todas las ramas de conocimiento, pero sólo se ha considerado construir una subcategoría en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Se trata de la subcategoría de *accesibilidad* (EM4.ac).

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Empatía (EM1)		“intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar de él” (P14:16, 28)
Empatía (EM2)		“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)
Empatía (EM3)		“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81) “pero ponerse en, en el lugar no, porque si me pongo en el lugar yo no tengo nada que tiene el estudiante, tengo otros procesos, otros procesos cognitivos diferente al estudiante y yo sí sabría lo que daría al estudiante” (P22:33, 81)
Empatía (EM4)	Accesibilidad (EM4.ac)	“para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible” (P17:24, 29)
Empatía (EM5)		“que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos” (P02:3, 18)

Tabla 4.45. Categoría inductiva de empatía (ED) y subcategoría en entrevistas.

La categoría inductiva flexibilidad (FL) ha sido construida en todas las ramas de conocimiento excepto en la de Humanidades, y ha sido desarrollada en subcategorías en el resto de ramas excepto en Ciencias de la Salud. Las subcategorías definitorias de cada rama son: *atención personalizada* (FL2.ap); *clima adecuado* (FL4.ca), *experiencia docente* (FL4.ed) y *cercanía* (FL4.ce) en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; *accesibilidad* (FL5.ac), *adaptación al estudiante* (FL5.ae) y *estrategia docente* (FL5.ed) en la rama de Ingenierías y Arquitectura

Categoría	Subcategorías	Fragmentos
Flexibilidad (FL2)	Atención personalizada (FL2)	<p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)</p>
Flexibilidad (FL3)		<p>“hombre, lo más flexible es que, que tú vengas a dar un tema o con un tema y ese tema por sugerencia de los mismos alumnos, vaya por otro derrotero” (P24:26, 103)</p>
Flexibilidad (FL4)	Clima adecuado (FL4.ca)	<p>“Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase” (P17:48, 35)</p> <p>“al mismo tiempo eres consciente de que eres capaz de manejar y de controlar, ehh... la organización del aula y, y tu trabajo, pues siendo al mismo tiempo flexible” (P17:49, 35)</p>
	Experiencia docente (FL4.ed)	<p>“al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos” (P17:46, 35)</p>
	Cercanía (FL4.c)	<p>“¡Mira! Si nos equivocamos aprendemos mucho más, porque eso no se nos va a olvidar en la vida, pero yo necesito saber si vosotros estáis entendiendo las cosas que yo os estoy transmitiendo necesito saber si soy..., si, si lo veis de esa manera o lo veis de otra’, etcétera, etcétera, luego tienes que darle bastante cercanía para que el alumno te devuelva todas las sensaciones que está recibiendo” (P26:33, 112)</p>
Flexibilidad (FL5)	Accesibilidad (FL5.ac)	<p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p>
	Adaptación al estudiante (FL5.ae)	<p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p>
	Estrategia docente (FL5.ed)	<p>“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)</p>

Tabla 4.46. Categoría inductiva de flexibilidad (FL) y subcategoría en entrevistas.

V. Conclusiones



SPICUM
servicio de publicaciones

5.1. Discusión de resultados y conclusiones

Para organizar la discusión de los resultados y las conclusiones se va a utilizar la estructura coherente con el proceso de investigación. Se presentarán, de esta forma, en primer lugar los objetivos y las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa, para continuar con los objetivos e hipótesis de trabajo de la fase cualitativa. Finalmente se realizará un apartado en el que se discutirán e integrarán las conclusiones de las diversas fases.

5.1.1. Discusión y conclusiones de la fase cuantitativa: Cuestionario.

El primer objetivo general de esta fase era el de (1) *Traducir, adaptar y validar el QTI a una muestra española de estudiantes de Educación Superior*. Este objetivo se dividió a su vez en dos sub-objetivos:

- 1.1. *Realizar una traducción contextualizada a una muestra española que sea validada por expertos.*
- 1.2. *Estudiar las características psicométricas del instrumento y recoger evidencias sobre la fiabilidad y la validez de la medida que proporciona.*

En relación a este objetivo general y a los dos sub-objetivos se establecieron las siguientes hipótesis:

- 1.a *El QTI puede ser adaptado para evaluar los comportamientos interpersonales de los docentes en la educación superior.*
- 1.b *El QTI traducido y adaptado a una muestra de educación superior española permitirá realizar una medida de los comportamientos interpersonales de los docentes con suficiente consistencia interna.*
- 1.c *Un análisis de factores subyacentes a nivel categorial-ordinal permitirá obtener una estructura coherente con modelo circunplejo teórico del MITB.*
- 1.d *Un análisis de factores subyacentes a nivel métrico permitirá obtener una estructura coherente con modelo circunplejo teórico del MITB.*

La versión del Cuestionario de Interacción del Docente (QTI) utilizada (Wubbles, 1993; Fisher, Henderson y Fraser, 1995), de 48 ítems, ha sido satisfactoriamente traducida y adaptada, como se puede observar en la tabla 3.9,

en el tercer capítulo de la tesis. La versión española del QTI fue validada por 5 expertos antes de realizar el estudio psicométrico de la misma. Por lo tanto las hipótesis 1.a y 1.b son aceptadas.

El estudio de consistencia interna (fiabilidad) arrojó un resultado más que aceptable ($\alpha = 0.92$). A partir de ahí se realizaron dos estudios que intentaban aportar evidencias de la validez estructural de la medida del cuestionario en la versión española. En primer lugar se realizó un análisis factorial para datos categoriales (CATPCA) teniendo en cuenta la naturaleza ordinal de la escala Likert empleada. El resultado también fue satisfactorio. Se encontraron dos factores (60,54% de la variabilidad explicada), coherentes con las dimensiones o ejes principales del modelo base de *comportamiento interpersonal del docente* (Wubbles *et al.*, 1985), además de las ocho sub-escalas del modelo (*libertad, apoyo, comprensión, liderazgo, inflexibilidad, sanción-reprobación, insatisfacción e incertidumbre*) representadas en espejo (ver figura 3.6, en el capítulo 3). Por lo tanto la hipótesis 1.c es aceptada.

Además del CATPCA, siguiendo la tendencia empleada en otros estudios de carácter internacional (Brekelman *et al.*, 1990; Den Brok, 2001; Telli, Den Brok y Cakiroglu, 2007; Wubbles y Levy, 1991), se aplicó un análisis factorial métrico de componentes principales. Previamente se comprobaron las condiciones de aplicación. Al ser estas positivas se obtuvo un modelo factorial de 8 dimensiones que con un porcentaje de variabilidad explicado no muy alto (51,05%), se correspondía también (con algunas salvedades) con la estructura del modelo base de *comportamiento interpersonal del docente* (Wubbles *et al.*, 1985). La hipótesis 1.d se acepta con ciertas reservas. La baja variabilidad encontrada en la solución factorial de este análisis contrasta con los valores obtenidos en investigaciones previas (80% en los estudios de Brekelman *et al.*, 1990 y Wubbles y Levy, 1991. No obstante, teniendo en cuenta las características de los datos, desde esta tesis se le concede mayor peso al análisis factorial categorial.

El segundo objetivo general de este trabajo consistía en (2) *Conocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre las relaciones interpersonales con sus mejores docentes en función de cada rama de conocimiento*. Este objetivo general se

concreta en siete sub-objetivos relativos a la muestra general, y otros tantos por cada una de las ramas de conocimiento consideradas. Además se incluye un sub-objetivo añadido para estudiar las relaciones entre ramas de conocimiento. Lo que da un total de 43 sub-objetivos y otras tantas hipótesis a contrastar.

Los sub-objetivos de la fase cuantitativa relativos a la muestra general son:

- 2.1 Realizar un estudio descriptivo de la muestra general para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes, usando el modelo MITB (de todas las ramas) de la Universidad de Málaga.*
- 2.2 Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.3 Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.4 Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.5 Conocer en qué medida los mejores docentes de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes*
- 2.6 Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.7 Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.*

Las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa relativos a la muestra general son:

- 2.a El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la Universidad de Málaga.*
- 2.b Los mejores docentes de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.c Los mejores docentes de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*

2.d *Los mejores docentes de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.*

2.e *Los mejores docentes de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.*

2.f *A las clases de los mejores docentes de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*

2.g *El porcentaje de docentes de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.*

El estudio descriptivo de la muestra completa ha permitido determinar qué escalas son más representativas en los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento a partir de las opiniones del alumnado egresado (ver tabla 4.1, en el capítulo 4). Con ello se acepta la hipótesis 2.a. Según los resultados las escalas más representativas de los mejores docentes de la Universidad de Málaga son el *liderazgo*, el *apoyo* y la *comprensión*. Mientras que las menos representativas de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *insatisfacción* y la *sanción* (ver también las figuras 4.1 y 4.2, en el capítulo 4). Esto quiere decir, teniendo en cuenta el modelo MITB (Wubbles *et al.*, 1985), que los mejores docentes saben en todo momento lo que sucede en el aula: lideran, organizan, dan órdenes, disponen tareas, mantienen la atención y la estructura organizativa de las clases. Estos docentes orientan y guían a sus estudiantes, muestran interés, se comportan con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia sus estudiantes y le inspiran confianza. Del mismo modo, estos profesionales escuchan a sus estudiantes con interés, empatizan con ellos; muestran comprensión y confianza; buscan con habilidad la manera de resolver las diferencias; son pacientes y abiertos.

Los mejores docentes se muestran accesibles fuera de clase como se observa en la tabla 4.2 y en la figura 4.3. Esto permite aceptar la hipótesis 2.b. Estos docentes en tutorías se muestran menos formales (ver tabla 4.2 y en la figura 4.4), con lo que se acepta también la hipótesis 2.c. Los mejores docentes no está claro que mantengan las distancias dentro de clase (ver tabla 4.2 y en la figura 4.5), con lo que se no se puede aceptar la hipótesis 2.d. Por el contrario, estos docentes se muestran sensibles a los problemas y situaciones de sus estudiantes (ver tabla

4.2 y en la figura 4.6), con lo que se acepta también la hipótesis 2.e. Sus estudiantes además acuden más a sus clases que a las de otras asignaturas (ver tabla 4.2 y en la figura 4.7), con lo que se acepta también la hipótesis 2.f. El porcentaje que representan los mejores docentes en la Universidad de Málaga está ligeramente por encima del 25%.

Los sub-objetivos de la fase cuantitativa relativos a la rama de Humanidades son:

- 2.8 Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.*
- 2.9 Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.10 Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.11 Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.12 Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes*
- 2.13 Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.14 Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.*

Las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa relativos a la rama de Humanidades son:

- 2.h El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga.*
- 2.i Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*

- 2.j *Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.k *Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.l *Los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.*
- 2.m *A las clases de los mejores docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.n *El porcentaje de docentes de la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.*

El estudio descriptivo de la rama de Humanidades ha permitido determinar qué escalas son más representativas en los mejores docentes a partir de las opiniones del alumnado egresado (ver tabla 4.3, en el capítulo 4). Con ello se acepta la hipótesis 2.h. Según los resultados las escalas más representativas de los mejores docentes de la Universidad de Málaga son la *comprensión*, el *liderazgo* y el *apoyo*. Mientras que las menos representativas de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *insatisfacción* y la *sanción* (ver también las figuras 4.9 y 4.10, en el capítulo 4). Esto quiere decir, teniendo en cuenta el modelo MITB (Wubbles *et al.*, 1985), que los mejores docentes de la rama de Humanidades escuchan a sus estudiantes con interés, empatizan con ellos; muestran comprensión y confianza; buscan con habilidad la manera de resolver las diferencias; son pacientes y abiertos. Estos docentes saben en todo momento lo que sucede en el aula: lideran, organizan, dan órdenes, disponen tareas, mantienen la atención y la estructura organizativa de las clases. Del mismo modo, los profesionales de la rama de Humanidades orientan y guían a sus estudiantes, muestran interés, se comportan con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia sus estudiantes y le inspiran confianza.

Los mejores docentes de la rama de Humanidades se muestran accesibles fuera de clase como se observa en la tabla 4.4 y en la figura 4.11. Esto permite aceptar la hipótesis 2.i. Estos docentes en tutorías se muestran menos formales

(ver tabla 4.4 y en la figura 4.12), con lo que se acepta también la hipótesis 2.j. Los mejores docentes de Humanidades no está claro que mantengan las distancias dentro de clase (ver tabla 4.4 y en la figura 4.13), con lo que se no se puede aceptar la hipótesis 2.k. Por el contrario, estos docentes se muestran sensibles a los problemas y situaciones de sus estudiantes (ver tabla 4.4 y en la figura 4.14), con lo que se acepta también la hipótesis 2.l. Sus estudiantes además acuden más a clase que a otras asignaturas (ver tabla 4.4 y en la figura 4.15), con lo que se acepta también la hipótesis 2.m. El porcentaje que representan los mejores docentes en la rama de Humanidades de la Universidad de Málaga está ligeramente por encima del 25%.

Los sub-objetivos de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias Experimentales son:

- 2.15 *Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.*
- 2.16 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.17 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.18 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.19 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes*
- 2.20 *Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*

2.21 *Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.*

Las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias Experimentales son:

2.o *El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga.*

2.p *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*

2.q *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*

2.r *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.*

2.s *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.*

2.t *A las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*

2.u *El porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.*

El estudio descriptivo de la rama de Ciencias Experimentales ha permitido determinar qué escalas son más representativas en los mejores docentes a partir de las opiniones del alumnado egresado (ver tabla 4.5, en el capítulo 4). Con ello se acepta la hipótesis 2.o. Según los resultados las escalas más representativas de los mejores docentes de la Universidad de Málaga son el *liderazgo*, la *comprensión* y el *apoyo*. Mientras que las menos representativas de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *sanción* y la *insatisfacción* (ver también las figuras 4.17 y 4.18, en el capítulo 4). Esto quiere decir, teniendo en cuenta el modelo MITB (Wubbles *et al.*, 1985), que los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales saben en todo momento lo que sucede en el aula: lideran, organizan, dan órdenes,

disponen tareas, mantienen la atención y la estructura organizativa de las clases. Estos docentes escuchan a sus estudiantes con interés, empatizan con ellos; muestran comprensión y confianza; buscan con habilidad la manera de resolver las diferencias; son pacientes y abiertos. Del mismo modo, los profesionales de la rama de Ciencias Experimentales orientan y guían a sus estudiantes, muestran interés, se comportan con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia sus estudiantes y le inspiran confianza.

Los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales se muestran accesibles fuera de clase como se observa en la tabla 4.6 y en la figura 4.19. Esto permite aceptar la hipótesis 2.p. Estos docentes en tutorías se muestran menos formales (ver tabla 4.6 y en la figura 4.20), con lo que se acepta también la hipótesis 2.q. Los mejores docentes de Ciencias Experimentales no está claro que mantengan las distancias dentro de clase (ver tabla 4.6 y en la figura 4.21), con lo que se no se puede aceptar la hipótesis 2.r. Por el contrario, estos docentes se muestran sensibles a los problemas y situaciones de sus estudiantes (ver tabla 4.6 y en la figura 4.22), con lo que se acepta también la hipótesis 2.s. Sus estudiantes además acuden más a clase que a otras asignaturas (ver tabla 4.6 y en la figura 4.23), con lo que se acepta también la hipótesis 2.t. El porcentaje que representan los mejores docentes en la rama de Ciencias Experimentales de la Universidad de Málaga está ligeramente por encima del 25%.

Los sub-objetivos de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias de la Salud son:

- 2.22 *Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.*
- 2.23 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.24 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*

- 2.25 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.26 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes*
- 2.27 *Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.28 *Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.*

Las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias de la Salud son:

- 2.v *El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga.*
- 2.w *Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.x *Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.y *Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.z *Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.*
- 2.aa *A las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.bb *El porcentaje de docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.*

El estudio descriptivo de la rama de Ciencias de la Salud ha permitido determinar qué escalas son más representativas en los mejores docentes a partir de las opiniones del alumnado egresado (ver tabla 4.7, en el capítulo 4). Con ello se acepta la hipótesis 2.v. Según los resultados las escalas más representativas de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son el *liderazgo*, la *comprensión* y el *apoyo*. Mientras que las menos representativas de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *sanción* y la *insatisfacción* (ver también las figuras 4.25 y 4.26, en el capítulo 4). Esto quiere decir, teniendo en cuenta el modelo MITB (Wubbles *et al.*, 1985), que los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud saben en todo momento lo que sucede en el aula: lideran, organizan, dan órdenes, disponen tareas, mantienen la atención y la estructura organizativa de las clases. Estos docentes escuchan a sus estudiantes con interés, empatizan con ellos; muestran comprensión y confianza; buscan con habilidad la manera de resolver las diferencias; son pacientes y abiertos. Del mismo modo, los profesionales de la rama de Ciencias de la Salud orientan y guían a sus estudiantes, muestran interés, se comportan con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia sus estudiantes y le inspiran confianza.

Los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud se muestran accesibles fuera de clase como se observa en la tabla 4.8 y en la figura 4.27. Esto permite aceptar la hipótesis 2.w. Estos docentes en tutorías no está claro que se muestren menos formales (ver tabla 4.8 y en la figura 4.28), con lo cual no parece conveniente aceptar la hipótesis 2.x. Los mejores docentes de Ciencias de la Salud no está claro que tampoco mantengan las distancias dentro de clase (ver tabla 4.8 y en la figura 4.29), con lo que se no se puede aceptar la hipótesis 2.y. Por el contrario, estos docentes se muestran sensibles a los problemas y situaciones de sus estudiantes (ver tabla 4.8 y en la figura 4.30), con lo que se acepta también la hipótesis 2.z. Sus estudiantes además acuden más a clase que a otras asignaturas (ver tabla 4.8 y en la figura 4.31), con lo que se acepta también la hipótesis 2.aa. El porcentaje medio que representan los mejores docentes en la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga está por encima del 25% ($\bar{x} = 28,27\%$), con lo que no se aceptaría la hipótesis 2.bb.

Los sub-objetivos de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas son:

- 2.29 *Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.*
- 2.30 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.31 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.32 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.33 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes*
- 2.34 *Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.35 *Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.*

Las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas son:

- 2.cc *El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga.*
- 2.dd *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.ee *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*

- 2.ff *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.gg *Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.*
- 2.hh *A las clases de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*
- 2.ii *El porcentaje de docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.*

El estudio descriptivo de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas ha permitido determinar qué escalas son más representativas en los mejores docentes a partir de las opiniones del alumnado egresado (ver tabla 4.9, en el capítulo 4). Con ello se acepta la hipótesis 2.cc. Según los resultados las escalas más representativas de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son la *comprensión*, el *liderazgo* y el *apoyo*. Mientras que las menos representativas de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *insatisfacción* y la *sanción* (ver también las figuras 4.33 y 4.34, en el capítulo 4). Esto quiere decir, teniendo en cuenta el modelo MITB (Wubbles *et al.*, 1985), que los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas escuchan a sus estudiantes con interés, empatizan con ellos; muestran comprensión y confianza; buscan con habilidad la manera de resolver las diferencias; son pacientes y abiertos. Estos docentes saben en todo momento lo que sucede en el aula: lideran, organizan, dan órdenes, disponen tareas, mantienen la atención y la estructura organizativa de las clases. Del mismo modo, los profesionales de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas orientan y guían a sus estudiantes, muestran interés, se comportan con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia sus estudiantes y le inspiran confianza.

Los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas se muestran accesibles fuera de clase como se observa en la tabla 4.10 y en la figura 4.35. Esto permite aceptar la hipótesis 2.dd. Estos docentes en tutorías no está claro que se muestren menos formales (ver tabla 4.10 y en la figura 4.36), con lo

cual no parece conveniente aceptar la hipótesis 2.ee. Los mejores docentes de Ciencias Sociales y Jurídicas no está claro que tampoco mantengan las distancias dentro de clase (ver tabla 4.10 y en la figura 4.37), con lo que se no se puede aceptar la hipótesis 2.ff. Por el contrario, estos docentes se muestran sensibles a los problemas y situaciones de sus estudiantes (ver tabla 4.10 y en la figura 4.38), con lo que se acepta también la hipótesis 2.gg. Sus estudiantes además acuden más a clase que a otras asignaturas (ver tabla 4.10 y en la figura 4.39), con lo que se acepta también la hipótesis 2.hh. El porcentaje medio que representan los mejores docentes en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga está ligeramente por debajo del 25% ($\bar{x} = 24,91\%$), con lo que se puede aceptar la hipótesis 2.ii.

Los sub-objetivos de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ingenierías y Arquitectura son:

- 2.36 *Realizar un estudio descriptivo para determinar el perfil de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura, usando el modelo MITB de la Universidad de Málaga.*
- 2.37 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*
- 2.38 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*
- 2.39 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga mantienen la distancia dentro de la clase.*
- 2.40 *Conocer en qué medida los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes*
- 2.41 *Conocer en qué medida a las clases de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*

2.42 *Conocer a nivel general qué porcentaje de docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI.*

Las hipótesis a contrastar de la fase cuantitativa relativos a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas son:

2.jj *El estudio descriptivo de la muestra general determinará el perfil de los comportamientos interpersonales, usando el modelo MITB de los docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga.*

2.kk *Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga se muestran más accesibles fuera de clase.*

2.ll *Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga en tutorías se muestran menos formales.*

2.mm *Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga no mantienen la distancia dentro de la clase.*

2.nn *Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga son sensibles a los problemas y situaciones de los estudiantes.*

2.oo *A las clases de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga acuden más estudiantes que a las de otras asignaturas.*

2.pp *El porcentaje de docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura de la Universidad de Málaga que se corresponden con los mejores docentes sobre los que se ha cuestionado aplicando el QTI no supera el 25 %.*

El estudio descriptivo de la rama de Ingenierías y Arquitectura ha permitido determinar qué escalas son más representativas en los mejores docentes a partir de las opiniones del alumnado egresado (ver tabla 4.11, en el capítulo 4). Con ello se acepta la hipótesis 2.jj. Según los resultados las escalas más representativas de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud de la Universidad de Málaga son el *liderazgo*, la *comprensión* y el *apoyo*. Mientras que las menos representativas de los mejores docentes son la *incertidumbre*, la *insatisfacción* y la *sanción* (ver también las figuras 4.41 y 4.42, en el capítulo 4). Esto quiere decir, teniendo en cuenta el modelo MITB (Wubbles *et al.*, 1985), que los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura saben en todo momento lo que

sucede en el aula: lideran, organizan, dan órdenes, disponen tareas, mantienen la atención y la estructura organizativa de las clases. Estos docentes escuchan a sus estudiantes con interés, empatizan con ellos; muestran comprensión y confianza; buscan con habilidad la manera de resolver las diferencias; son pacientes y abiertos. Del mismo modo, los profesionales de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas orientan y guían a sus estudiantes, muestran interés, se comportan con cordialidad, familiaridad, con consideración hacia sus estudiantes y le inspiran confianza.

Los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura se muestran accesibles fuera de clase como se observa en la tabla 4.12 y en la figura 4.43. Esto permite aceptar la hipótesis 2.kk. Estos docentes en tutorías no está claro que se muestren menos formales (ver tabla 4.12 y en la figura 4.44), con lo cual no parece conveniente aceptar la hipótesis 2.ll. Los mejores docentes de Ingenierías y Arquitectura no está claro que tampoco mantengan las distancias dentro de clase (ver tabla 4.12 y en la figura 4.45), con lo que se no se puede aceptar la hipótesis 2.mm. Por el contrario, estos docentes se muestran sensibles a los problemas y situaciones de sus estudiantes (ver tabla 4.12 y en la figura 4.46), con lo que se acepta también la hipótesis 2.nn. Sus estudiantes además acuden más a clase que a otras asignaturas (ver tabla 4.12 y en la figura 4.47), con lo que se acepta también la hipótesis 2.oo. El porcentaje medio que representan los mejores docentes en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Málaga está por debajo del 25% ($\bar{x}=19,15\%$), con lo que se puede aceptar la hipótesis 2.pp.

Como se observa de los anteriores resultados y conclusiones, las diferencias entre los perfiles de los comportamientos interpersonales de los mejores docentes en las diversas ramas son bastante similares (solo se producen ligeras diferencias, que un análisis multivariante puede poner en evidencia, como se comentará a continuación). Puede ser por tanto una posible conclusión añadida el considerar que, en principio, aunque los docentes de las diferentes ramas puedan mostrar comportamientos interpersonales diferentes por ramas, cuando se habla de los “mejores docentes” estas diferencias se acortan bastante. Los resultados y conclusiones tan similares, cuando se ha trabajado con muestras de estudiantes diferentes (opinando sobre sus mejores docentes), una muestra por

rama de conocimiento, es al mismo tiempo, como se comentará en el apartado 5.1.3 a propósito de las conclusiones metodológicas, una prueba más de la adecuación del instrumento empleado para evaluar los perfiles interpersonales de los docentes.

Con respecto a las relaciones y diferencias entre las diversas ramas de conocimiento se había planteado el sub-objetivo 2.43. Para responder a este sub-objetivo se realizó un análisis multivariante de la varianza (ver apartado 4.1.6):

2.43 Estudiar las relaciones entre las ramas de conocimiento y cada uno de los factores del QTI para determinar en qué dimensiones los mejores docentes de cada rama se diferencian de las otras ramas.

En la tabla 4.15 (capítulo 4) se muestran las diferencias significativas obtenidas entre ramas de conocimiento y escalas del QTI. Así por ejemplo se muestran las diferencias entre ramas de conocimiento con las escalas de:

- *liderazgo*: siempre mayor en Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas que en Ingenierías y Arquitectura.
- *Incertidumbre*: siempre menor en Humanidades y Ciencias Experimentales que en Ingenierías y Arquitectura.
- *Apoyo*: siempre mayor en Humanidades que en Ingenierías y Arquitectura y en Ciencias Experimentales.
- *Insatisfacción*: siempre menor en Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas que en Ingenierías y Arquitectura.
- *Comprensión*: siempre mayor en Humanidades, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales y Jurídicas que en Ingenierías y Arquitectura.
- *Libertad*: siempre mayor en Humanidades que en Ciencias Experimentales y en Ingenierías y Arquitectura.

En este sentido se puede afirmar que existen diferencias en cuanto a las relaciones interpersonales que se dan en el aula dependiendo de la rama de conocimiento de pertenencia. Estas diferencias hacen referencia a la percepción de los estudiantes sobre los mejores docentes que han tenido durante su carrera

universitaria. Por tanto se puede rechazar la hipótesis 2. qq: *No hay relación, esto es, no existen diferencias significativas entre las escalas del QTI y las diferentes ramas de conocimiento.* De la misma forma se intuye el perfil de los mejores docentes, percibido desde la perspectiva del alumnado, que predomina en cada una de las ramas de conocimiento.

5.1.2. Discusión y conclusiones de la fase cualitativa: Cartas y entrevistas.

El primer objetivo general de esta fase era el de (3) *Comprender las percepciones de los estudiantes y analizar las diversas formas de concebir las relaciones interpersonales con sus mejores docentes, según la rama de conocimiento de procedencia.* Este objetivo se dividió en 10 sub-objetivos que pretendían orientar el trabajo de investigación hacia la construcción de categorías y dimensiones *ad hoc*, e incluso un marco teórico (a través de un diagrama comprensivo), que ayudara a comprender las percepciones de los estudiantes de cada rama de conocimiento en referencia a sus mejores docentes. Estos sub-objetivos se redactaron de la manera siguiente en el capítulo 2 (apartado 2.3):

- 3.1 *Construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Humanidades.*
- 3.2 *Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Humanidades.*
- 3.3 *Construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.*

- 3.4 *Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.*
- 3.5 *Construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.*
- 3.6 *Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.*
- 3.7 *Construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 3.8 *Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 3.9 *Construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.*
- 3.10 *Construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.*

Los anteriores sub-objetivos fueron enunciados también como hipótesis de trabajo. Dichas hipótesis quedaron redactadas de la manera siguiente:

- 3a *Es posible construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Humanidades.*

- 3b *Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Humanidades.*
- 3c *Es posible construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.*
- 3d *Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Experimentales.*
- 3e *Es posible construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.*
- 3f *Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias de la Salud.*
- 3g *Es posible construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 3h *Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 3i *Es posible construir categorías y dimensiones ad hoc que ayuden a comprender las percepciones que tienen los estudiantes en referencia a los comportamientos interpersonales de sus mejores docentes en la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.*
- 3j *Es posible construir un diagrama comprensivo (marco teórico generado a partir de los datos cualitativos) que ayude a comprender y a analizar los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de conocimiento de Ingenierías y Arquitectura.*

Las anteriores hipótesis de trabajo orientaron los análisis cualitativos y dieron su fruto en la construcción de categorías y dimensiones *ad hoc* (ver tablas 4.17 a 4.21), e incluso de marcos teóricos (a través de diagramas comprensivos representados en las figuras 4.52, 4.54, 4.56, 4.58 y 4.60), por cada rama de conocimiento, que han facilitado la comprensión de las percepciones de los estudiantes de cada rama de conocimiento en referencia a sus mejores docentes. El análisis conjunto de todas las macro-categorías, categorías y subcategorías elaboradas en cada una de las ramas de conocimiento se organizó en las tablas 4.22 a 4.27, y se graficó un diagrama comprensivo conjunto a modo de marco teórico global (figura 4.62 en el capítulo 4). La propia naturaleza de los análisis cualitativos hace que los resultados y las conclusiones se expresen de manera conjunta, por lo que sería demasiado reiterativo volver describir lo redactado en los apartados correspondientes (ver apartados 4.2.1-4.2.6).

El segundo objetivo general de esta fase era el de (4) *Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las relaciones interpersonales con sus estudiantes en el contexto del aula*. Este objetivo se dividió en 9 sub-objetivos que pretendían orientar el trabajo de investigación hacia la construcción de categorías y dimensiones *ad hoc*, por cada una de las ramas de conocimiento (sub-objetivos 4.1-4.5) y globalmente (sub-objetivo 4.6). Además se trataba de construir diagramas comprensivos que permitieran ilustrar las relaciones entre las categorías deductivas (sub-objetivo 4.7), entre las categorías inductivas (sub-objetivo 4.8) y entre ambas (sub-objetivo 4.9). Estos sub-objetivos se redactaron de la manera siguiente en el capítulo 2 (apartado 2.3):

4.1 *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.*

4.2 *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.*

- 4.3 *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.*
- 4.4 *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 4.5 *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.*
- 4.6 *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*
- 4.7 *Construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*
- 4.8 *Construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías inductivas (ad hoc) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*
- 4.9 *Construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) y las categorías inductivas (ad hoc) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*

Los anteriores sub-objetivos fueron enunciados también como hipótesis de trabajo. Dichas hipótesis quedaron redactadas de la manera siguiente:

- 4.a *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.*
- 4.b *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.*

- 4.c *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.*
- 4.d *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 4.e *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.*
- 4.f *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones del Modelo MITB para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*
- 4.g *Es posible construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*
- 4.h *Es posible construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías inductivas (ad hoc) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*
- 4.i *Es posible construir un diagrama comprensivo que permita el análisis de las relaciones entre las categorías deductivas (modelo MITB) y las categorías inductivas (ad hoc) que ayude a comprender el comportamiento interpersonal de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*

Las anteriores hipótesis de trabajo orientaron los análisis cualitativos y dieron su fruto en la construcción de categorías y dimensiones *ad hoc* (ver tablas 4.28 a 4.32), por cada rama de conocimiento y globalmente (ver tabla 4.33). También se obtuvieron diagramas comprensivos (representados en las figuras 4.69-4.71) que han facilitado la comprensión de las percepciones de los docentes de manera global (sin distinguir por rama de conocimiento) sobre las relaciones interpersonales que mantienen con sus estudiantes. La propia naturaleza de los análisis cualitativos realizados en el capítulo 4 hace que los resultados y las

conclusiones se expresen de manera conjunta, por lo que no se ha considerado necesario volver describir lo redactado en los apartados correspondientes (ver apartados 4.3.1-4.3.5 y sub-apartado 4.3.6.1).

El tercer objetivo general de esta fase cualitativa era el de (5) *Conocer las percepciones que tienen los mejores docentes de las diferentes ramas de conocimiento sobre las características que definen su propia disciplina*. Este objetivo se dividió en 6 sub-objetivos que pretendían orientar el trabajo de investigación hacia la construcción de sub-categorías *ad hoc*, en cada una de las ramas de conocimiento (sub-objetivos 5.1-5.5) y globalmente (sub-objetivo 5.6). Estos sub-objetivos se redactaron de la manera siguiente en el capítulo 2 (apartado 2.3):

- 5.1. *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.*
- 5.2. *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.*
- 5.3. *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.*
- 5.4. *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 5.5. *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.*
- 5.6. *Construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*

Los anteriores sub-objetivos fueron enunciados también como hipótesis de trabajo. Dichas hipótesis quedaron redactadas de la manera siguiente:

- 5.a. *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Humanidades.*
- 5.b. *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Experimentales.*
- 5.c. *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias de la Salud.*
- 5.d. *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.*
- 5.e. *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de la rama de Ingenierías y Arquitectura.*
- 5.f. *Es posible construir categorías (ad hoc) y analizar con qué sub-categorías se asocian las dimensiones incluidas en la entrevista (al margen del modelo MITB) para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes de todas las ramas de conocimiento.*

Las anteriores hipótesis de trabajo orientaron los análisis cualitativos y dieron su fruto en la construcción de subcategorías *ad hoc* (ver tablas 4.34 a 4.46), por cada rama de conocimiento y globalmente, que permitieron conocer, a través del análisis de las entrevistas, las percepciones que tienen los docentes entrevistados, para comprender los comportamientos interpersonales de los mejores docentes. La propia naturaleza de los análisis cualitativos hace que los resultados y las conclusiones se expresen de manera conjunta, por lo que sería demasiado reiterativo volver describir lo redactado en el sub-apartado correspondiente (4.3.6.1).

5.1.3. Discusión y conclusiones metodológicas.

Algunas conclusiones metodológicas ya han sido comentadas como parte de los objetivos que han guiado las fases cuantitativa y cualitativa de la investigación.

Así pues, se ha mostrado la posibilidad de traducir y adaptar un instrumento utilizado ampliamente en varios países, de casi todos los continentes del mundo, para estudiar el comportamiento interpersonal del docente: el QTI. Seguramente es preciso aumentar y mejorar la calidad de la muestra utilizada, como se comentará más tarde a propósito de las nuevas líneas de investigación, pero lo realizado en esta investigación evidencia claramente la posible adaptación del QTI a muestras españolas.

Además de haber empleado las técnicas usuales para la validación del instrumento (expertos, consistencia interna, análisis factorial de componentes principales), se ha mostrado la adecuación del uso del análisis categorial de componentes principales (CATPCA) y, al mismo tiempo, con mayor éxito que con el análisis factorial tradicional. Teniendo en cuenta el carácter no métrico, o al menos serias dudas sobre el mismo, de los datos generados a partir de QTI, el CATPCA se convierte en una alternativa muy relevante para ser usada en este tipo de investigaciones que usan cuestionarios con escalas tipo Likert.

El haber utilizado el instrumento en 5 muestras de datos diferentes, cada una correspondiente a una rama de conocimiento, y que los resultados hayan sido muy similares, consistentes, es también la confirmación de la adecuación del uso de este tipo de instrumentos para conocer el perfil de los comportamientos interpersonales de los docentes a partir de las opiniones de sus estudiantes. Aunque en diferente orden, las escalas más valoradas entre los mejores docentes de todas las ramas siempre han sido el *liderazgo*, la *comprensión* y el *apoyo*. De la misma forma que las escalas menos valoradas (también según la opinión de las diferentes muestras de estudiantes sobre sus mejores docentes) han sido las de *incertidumbre*, *sanción* e *insatisfacción*.

En la fase cualitativa de la investigación también se han obtenido algunas conclusiones metodológicas de relevancia. Por ejemplo, se ha evidenciado la adecuación de la perspectiva fenomenográfica adoptada, a partir del uso de las cartas de los estudiantes dirigidas a sus mejores docentes, como una herramienta que ha puesto de manifiesto las categorías y dimensiones principales en cada una de las áreas de conocimiento. El análisis cualitativo realizado ha permitido además organizar los diversos sistemas de categorías en otros tantos marcos “teóricos”, representados a través de diagramas comprensivos, que nos ayudan a entender las relaciones entre categorías y dimensiones en cada una de las ramas de conocimiento.

El análisis cualitativo de las entrevistas ha permitido indagar en las concepciones de los docentes sobre los mejores profesionales de la enseñanza-aprendizaje en cada rama de conocimiento. Se ha considerado, por tanto, también una adecuada estrategia cualitativa, para construir sistemas de categorías, para estudiar y profundizar en las categorías preestablecidas (deductivas) del modelo MITB, y para construir otras nuevas categorías y sub-categorías (inductivas o ad hoc) con las que analizar las relaciones interpersonales de los mejores docentes en cada una de las ramas de conocimiento.

La combinación mixta, cuantitativa-cualitativa, de la metodología de investigación ha mostrado ser, una vez más, una estrategia relevante para la investigación educativa en este contexto.

5.2. Nuevas líneas de investigación

Aunque este humilde estudio no pueda ser considerado un auténtico programa de investigación científica, se podría afirmar con Lakatos (2007²⁴), que una verdadera investigación es aquella que es capaz de “generar” otras nuevas, a partir de ella, compartiendo el mismo núcleo teórico. De ahí la importancia de este apartado final. Una investigación, en este caso una tesis doctoral, siguiendo este criterio, podría ser valorada a medio o a largo plazo por el número de estudios e investigaciones realizados a partir de ella.

Una buena forma de iniciar este apartado es retomar las limitaciones que se nombraron en el primer capítulo (apartado 1.5). En ese momento de la redacción de la tesis se comenzaba advirtiendo que la cantidad de conceptos y dimensiones que se ponían en juego a través del tema de la tesis. Ahí mismo se avisaba de la tentación de generalizar el comportamiento interpersonal del docente, y por supuesto el estudio de las relaciones docente-estudiante, con el conjunto de competencias necesarias para ser un buen docente. Todavía más cerca está este peligro teniendo en cuenta que este trabajo se centra en los comportamientos interpersonales de los mejores docentes. Las conclusiones de esta tesis no pueden ser consideradas como un manual de buenas prácticas docentes. No obstante, sí que es que lo desarrollado en la misma puede ser un punto de partida para trabajar este tema, lógicamente, en otras investigaciones posteriores.

Por supuesto que la limitación geográfica de la Universidad de Málaga debería ser también superada en otras nuevas investigaciones. La aplicación de la adaptación del QTI e, incluso, la prueba de algunos de los modelos teóricos desarrollados en otros contextos geográficos puede darle un gran impulso a esta investigación.

De la misma forma es necesario profundizar en cada una de las ramas de conocimiento consideradas. Aunque todas las ramas de conocimientos incluyen diversos títulos de grado (y aún alguna que otra licenciatura), también es verdad

²⁴ La obra original en inglés se publicó en 1978.

que unas ramas son más heterogéneas que otras. Un ejemplo puede ser la propia rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, que incluye títulos de grado muy diferentes entre sí. La unidad de análisis de la titulación, complicaría mucho el diseño de una nueva investigación, pero resultaría imprescindible para profundizar y determinar más claramente las diferencias en los comportamientos interpersonales entre unos docentes y otros.

Otros retos investigadores se pueden situar ampliando el rango de estudio a todos los docentes, más allá de los considerados los mejores. Es bastante posible que en este caso las diferencias entre ramas (o títulos) se ampliaran más. Es desde luego una buena hipótesis para una nueva investigación generada a partir de ésta.

En cualquier caso, habrá que seguir insistiendo en este tema pues las relaciones interpersonales en el aula entre docentes y estudiantes configuran el núcleo principal sobre el que se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y todavía queda mucho que saber, que hacer y que mejorar en la Educación Superior.

VI. Referencias bibliográficas



SPICUM
servicio de publicaciones

- Abbott, A. (1996). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago, Il.: University of Chicago Press.
- Acosta, A. (2002). La violencia escolar demanda intervención en el centro escolar, entorno familiar y a nivel social. Extraído el 22 de enero de 2010 desde http://www.primaria.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=33499
- Ajzen, I. (1985). From intentions to action: A theory of planned behavior. En J. Kull y J. Beckmann (eds.). *Action control from cognition to behavior*. (pp.8-10). Alemania: Springer-Verlog.
- Ajzen, I. (1988). From intentions to actions. En I. Ajzen, (ed). *Atitudes, personality and behavior*. (pp. 18-21) Chicago: The Dorsey Press.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social Behavior*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Alvarez González, M. y Bisquerra Alzina, M. (Dirs.) (1998). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S. A.
- ANECA (2006). DOCENTIA. *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario*. Madrid: Unidad de Proyectos ANECA. Extraído el 12 de mayo de 2012 desde http://www.aneca.es/var/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Arregui, J. V. y Choza, J. (1993). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- Ausubel, D. P., Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed., México: Trillas.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Baron, R. A. y Byrne, D. (1998). *Psicología Social*. Madrid: Prentice Hall.
- Beatty, B. y Marsh, H. W. (1974). Students' Evaluations of Instructional Effectiveness: Research and a Survey Instrument. East Lansing, MI: National Center for Research on Teaching Learning. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED141413).
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

- Blackburn, R. y Renwick, S. J. (1996). Rating scales for measuring the interpersonal circle in forensic psychiatric patients. *Psychological Assessment*, 8 (1), 76-84.
- Blumenfeld, P. C. y Meece, J. L. (1985). Life in classrooms revisited. *Theory into Practice*, 24, 50-56.
- Blumer, H. (1955). Attitudes and the Social Act. *Social Problems*, 3, 59-64.
- Bonhome, C. (2004). La empatía. [Documento en línea], disponible en www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm. [Consulta: 22 de enero de 2004].
- Brekelmans, M., Den Brok, P., Tartwijk, L. van, y Wubbels, T. (2005). An interpersonal perspective on teacher behaviour in the classroom. En L. V. Barnes (ed.), *Contemporary Teaching and Teacher Issues* (pp. 197-226). New York: Nova Science Publishers.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., y Den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. En S. C. Goh y M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: an international perspective* (pp. 73-100). Singapore: World Scientific.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th. y Crénton, H. A. (1990). A study of student perceptions of physics teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 335-350.
- Brown, R. (1965). *Social psychology*. Londres: Collier-McMillan.
- Cajide, J. (1994). Análisis factorial confirmatorio de las características de calidad docente universitaria. *Bordón*, 46 (4), 389-406.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th. edition). Hants: Taylor & Francis.
- Coll, C., Pozo, S. y Valls, E. (1992). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Extraído el 29 de mayo de 2012 desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>.
- Covarrubias, G. (2000). Violencia Escolar. *Revista Electrónica Contexto Educativo*, 7.
- Davis, K. y Newstrong, J. (1991). *Comportamiento humano en el trabajo*. México: Prentice Hall.
- Den Brok, P. (2001). Teaching and student outcomes: a study on teachers thoughts

- and actions from an interpersonal and a learning activities perspective. Utrecht: W. C. C.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., y Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 407-442.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., y Wubbels, T. (2006). Multilevel Issues in Research Using Students' Perceptions of Learning Environments: The Case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9 (3), 199-213.
- Den Brok, P., Fisher, D. y Scott, R. (2005). The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes. Research Report. *International Journal of Science Education*, 27 (7), 765-779.
- Den Brok, P., Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, T., Levy, J. y Waldrup, B. (2003a). Students' Perceptions of Secondary Science Teachers' Interpersonal Style in Six Countries: A Study on the Cross National Validity of the Questionnaire on Teacher Interaction. Extraído el día 20 de marzo de 2011 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED475164>.
- Den Brok, P., Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, T., Levy, J. y Waldrup, B. (2003b). The Cross National Validity of Students' Perceptions of Science Teachers' Interpersonal Behavior. Extraído el 3 de junio de 2011 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED477307>.
- Den Brok, P., Fisher, D., y Koul, R. (2005). The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour for Secondary Science Students' Attitudes in Kashmir. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2), 5-19.
- Den Brok, P., Van Tarwijk, J., Wubbels, T. y Veldman, I. (2010). The Differential Effect of the Teacher-Student Interpersonal Relationship on Student Outcomes for Students with Different Ethnic Backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2) p199-221
- Díaz, L.R., Rivera, A y Andrade, P. (1994). La teoría de la acción razonada en la predicción de uso y petición de uso de condón. *Revista de Psicología Social*, 5, 608-615.
- Domenech, F. (2006). Testing an Instructional Model in a University Educational Setting from the Student's Perspective. *Learning and Instruction*, 16 (5), 450-466.
- Doob, L. (1974). *Researchs methods in the behavioral sciences*. New York: Holt Rinehart & Wingston.

- Dorman, J. P. (1999). The evolution, validation, and use of a personal form of the Catholic School Classroom Environment Questionnaire. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 3 (2), 141-157
- Dorman, J. P. (2009). Partitioning the Variance in Scores on Classroom Environment Instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, 18-31
- Dorman, J. P. y Fraser, B. J. (2009). Psychosocial Environment and Affective Outcomes in Technology-Rich Classrooms: Testing a Casual Model. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12 (1), 77-99.
- Dorsch, F. (Ed.). (1985). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching (3ª ed.)*. (pp. 392-431). Nueva York: MacMillan.
- Dunkin, M. y Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Edmundson, M. (2008). Dwelling in Possibilities. *Chronicle of Higher Education*, 54 (27), B7.
- Eiser, J.R. (1989). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.
- Eisner, E. W. (1999). Rejoinder: A response to Tom Knapp. *Educational Researcher*, 26 (6), 4-10.
- Ellet, C. D. (1990). *A new generation of classroom-based assessment of teaching and learning: Concepts, issues and controversies from pilots of Louisiana STAR*. Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State University.
- Ellet, C. D., Loup, K. S. y Chauvin, S. W. (1990). *The System for Teaching and Learning Assessment and Review (STAR): Annotated guide to teaching and learning*. Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State University.
- Ellet, C. D., Loup, K. S. y Chauvin, S. W. (1991). Development, validity and reliability of a new generation of assessment of effective teaching and learning: future directions for the study of learning environment. *Journal of Classroom Interaction*, 26 (2), 26.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1988). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Libres.
- Evans, H. (1998). *A study on students cultural background and teacher-student interpersonal behaviour in Secondary Science classrooms in Australia*. Tesis doctoral no publicada. Perth: Curtin University of Technology.
- Fabrigar, L. R., Visser, P. S. y Browne, M. W. (1997). Conceptual and methodological issues in testing the circumplex structure of data in personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 184-203.

- Fernández García, I. (2003). La Educación entre pares: Los modelos del alumno ayudante y mediador escolar. Extraído el 11 de junio de 2011 desde [http://www.gh.profes.net/especiales2 .asp?id_contenido=40418](http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40418)
- Fernández Lomelín, A. G. (2010). Modelo de evaluación de competencias docentes ante los procesos de armonización curricular. *Congreso Iberoamericano de Educación. METAS 2021*. Buenos Aires.
- Festinger, L. (1974). *The theory of cognitive dissonance*. California: Stanford University Press.
- Feuerstein, R. (1989). *Modificabilidad cognitiva y programa de enriquecimiento instrumental*. Madrid: Bruño.
- Fishbein, M. (1967). *Readings in attitude theory and measurement*. Nueva York: Willey & Sons.
- Fishbein, M. (1990). Factores que influyen en la intención de estudiantes en decir a sus parejas que usen condón. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 6, 1-16.
- Fishbein, M., Salazar, J., Rodríguez, C., Middlestadt, S. y Himmelfarb, T. (1988). Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la teoría de acción razonada en Latinoamérica. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, 19-49.
- Fisher, B. J., Fraser, D. L. y Wubbels, T. (1992). *Teacher communication style and school environment*. Paper presentado en la European Conference on Educational Research. Enschede.
- Fisher, B. J., Fraser, D. L. y Wubbels, T. (1992). *Teacher communication style and school environment*. Paper presentado en la European Conference on Educational Research. Enschede.
- Fisher, D. L., Waldrip, B. G., & Chuarch, D. (2003). The Characteristics of Better Primary Science Teachers. Extraído el 12 de junio de 2011 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED477838>.
- Fisher, D., Den Brok, P., Waldrip, B. y Dorman, J. (2011). Interpersonal Behaviour Styles of Primary Education Teachers during Science Lessons. *Learning Environments Research*, 14 (3), 187-204.
- Fisher, D., Henderson, D. y Fraser, B. J. (1995). Interpersonal behaviour in senior high school biology classes. *Research in Science Education*, 25, 125-133.
- Fisher, D., Rickards, T., & Newby, M. (2001). A Multi-Level Model of Classroom Interactions Using Teacher and Student Perceptions. Extraído el 12 de junio de 2011 desde <http://www.aare.edu.au/01pap/fis01049.htm>.
- Fisher, D., Waldrip, B., y den Brok, P. (2005). Students' Perceptions of Primary

- Teachers' Interpersonal Behavior and of Cultural Dimensions in the Classroom Environment, Chapter 2. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 25-38.
- Foa, U. G. (1961). Convergence in the analysis of the structure of interpersonal behavior. *Psychological Review*, 68, 341-353.
- Frankl, V. (1986). *Hacia una rehumanización de las psicoterapias*. Barcelona: Herder.
- Fraser, B. J. (1978). Development of a Test of Science-Related Attitudes. *Science Education*, 62 (4), 509-515.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L. y McRobbie, C. J. (1996). *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Fraser, B. J., y Walberg, H. J. (2005). Research on Teacher-Student Relationships and Learning Environments: Context, Retrospect and Prospect. Chapter 7. *International Journal of Educational Research*, 43 (1), 103-109.
- Freeman, J., Carlsmith, S. y Sears, D (1984). *Theories in social psychology*. New York: Mc Graw Hill
- Gairin, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 96-108.
- Gato, P. (2009). *Profesores que dejan huella*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- GIFD (2010). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2010-0099. Programa de estudios y análisis destinado a la Mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Extraído el 12 de junio de 2012 desde <http://gifd.upc.edu/wp-content/uploads/2012/03/MEMORIA-EyA-seguret.pdf>.
- Gil Pérez, D. (2001). *La innovación en algunos aspectos esenciales -pero habitualmente olvidados- en el planteamiento de la enseñanza/ aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar*. [Documento en línea]. Disponible en Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Extraído el 12 de abril de 2011

desde <http://www.oei.org.co/oeivirt/gil02c.htm>

- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar*. Madrid: INCIE.
- Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gracia, D. (2007). La vocación docente. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, XL, 807-816.
- Graham, S. W., Donaldson, J. E, Kasworm, C., & Dirkx, J. M. (2000). *The experiences of adult undergraduate students: What shapes their learning?*. Paper presented at the American Educational Research Association Conference, New Orleans, LA.
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S (1989). *Fourth generation evaluation*. (2ª ed.). Londres: Sage.
- Guerra, O. (1992). Actualidad de las telecomunicaciones en la UNAM. *Revista OMNIA*, 25 (8), 23-25.
- Gurtman, M. B. y Pincus, A. L. (2000). Interpersonal adjective scales: confirmation of circumplex structure from multiple perspectives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 374-384.
- Henderson, D. G., & Fisher, D. L. (2008). Interpersonal Behaviour and Student Outcomes in Vocational Education Classes. *Learning Environments Research*, 11 (1), 19-29.
- Husen, T. y Postlewaite, T. N. (Eds.). (1991). *Enciclopedia internacional de la Educación*. Madrid: MEC / Vicens-Vives.
- Johnson, D. H. (1998). *Applied multivariate methods for data analysis*. Pacific Grove, California: Duxbury Press.
- Kane, R. G., Sandretto, S., Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice. *Higher Education*, 47 (3), 283-310.
- Khine, M. S., Fisher, D. y Fraser, B. (2003). Teacher-Student Interaction Science Classroom in Brunei. *Journal of Classroom Interaction*, 38 (2), 21-28.
- Kim, H., Fisher, D. y Fraser, B. (2000). Classroom environment and teacher interpersonal behaviour in secondary science classes in Korea. *Evaluation and Research in Education*, 14, 3-22.
- Kyriakides, L. (2005). Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: A Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher

- Behaviour. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 44-66.
- Labinowicz, E. (1987). *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Wilmington, Delaware: Addison Wesley Iberoamericana.
- Lakatos, I. (2007). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lang, Q. C., Wong, A. F. L., y Fraser, B. J. (2005a). Student Perceptions of Chemistry Laboratory Learning Environments, Student-Teacher Interactions and Attitudes in Secondary School Gifted Education Classes in Singapore. *Research in Science Education*, 35(2), 299-321.
- Lang, Q. C., Wong, A. F. L., y Fraser, B. J. (2005b). Teacher-Student Interaction and Gifted Students' Attitudes toward Chemistry in Laboratory Classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 18-28.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. Nueva York: Ronald Press Company.
- Lee, S. S. U., y Fraser, B. J. (2001). High School Science Classroom Learning Environments in Korea. Extraído el 12 de junio de 2011 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED452088>.
- Leippe, M. y Zimbardo, P. (1991). *The Psychology of attitude change and social influence*. Nueva York: Mcgraw Hill.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Lonner, W. J. (1980). The search for psychological universals. En H. C. Triandis y W. Lambert (Eds.). *Handbook of cross cultural psychology. (Vol. 1)*. (pp. 143-204). Boston: Allyn and Bacon.
- Loredo, J. y Romero, J. (2012). Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 159-178.
- Marton, F. (1981). Phenomenography- a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. En T. Husen y T. N. Postlewaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education (2ª ed.)*. (pp. 4424-4429). Oxford: Pergamon.
- Mata, L. (1998). *El aprendizaje teórico y teorías*. Maracaibo, Ve.: Universo.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., Den Brok, P. y Bosker, R. J. (2012a). Teacher-Student Interpersonal Behavior in Secondary Mathematics Classes in

- Indonesia. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10 (1), 21-47.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C., Den Brok, P. y Bosker, R. J. (2012b). Teacher-Student Interpersonal Relationships in Indonesian Lower Secondary Education: Teacher and Student Perceptions. *Learning Environments Research*, 15 (2), p251-271.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C. J. L., Den Brok, P. y Bosker, R. J. (2012). Teacher-Student Interpersonal Relationships in Indonesian Lower Secondary Education: Teacher and Student Perceptions. *Learning Environments Research*, 15 (2), 251-271.
- McNaught, C. y Lam, P. (2010). Using Wordle as a supplementary research tool. *Qualitative Report*, 15 (3), 630-643.
- Medina Gallego, C. (1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y Cultura*, 24. 32-36.
- Medina Rivilla, A. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- Mellor, D. J. y Moore, K. A. (2003). The Questionnaire on Teacher Interaction: Assessing Information Transfer in Single and Multi-Teacher Environments. *Journal of Classroom Interaction*, 38 (2), 29-35.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2ª ed.)*. Londres: Sage.
- Molina, N. y Pérez, I (2006). El clima de las relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27 (2)
- Moskowitz, G. y Hayman, J. L. (1974). Interaction Patterns of First-Year, Typical, and "Best" Teachers in Inner-City Schools. *Journal of Educational Research*, 67, 5, 224-30.
- Mussen, P. (1984). *Introducción a la psicología*. México: Continental.
- Newby, M., Rickards, T. y Fisher, D. (2001). A Model of the Relationship between Teacher and Student Perceptions of Classroom Interactions. Extraído el 12 de junio de 2011 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED454214>.
- Nijveldt, M., Beijaard, D., Brekelmans, M., Verloop, N., & Wubbels, T. (2005). Assessing the Interpersonal Competence of Beginning Teachers: The Quality of the Judgement Process. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 89-102.
- Ortiz, Y. y Dunaway, D. (1988). *Internalidad del estudiante, actuación positiva o negativa en el aula de clase, agrado por la asignatura y evaluación del profesor*. Mérida: Evemo 2.
- Páez, R. O. y Di Carlo, S. (2012). Aproximación docimológica a la evaluación de

- competencias digitales y didácticas de profesores universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1), 282-288.
- Perry, L. (2012). Using word clouds to teach about speaking style. *Communication Teacher*, 26 (4), 220-223.
- Quek, C., Wong, A. F. L., Divaharan, S., Liu, W., Peer, J., & Williams, M. D. (2007). Secondary School Students' Perceptions of Teacher-Student Interaction and Students' Attitudes towards Project Work. *Learning Environments Research*, 10 (3), 177-187.
- Raven, B. H. y Rubin, J. Z. (1983). *Social Psychology*. Wiley.
- Rawlins, W. K. (2000) Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory*, 10 (1), 5-26.
- Riah, H. y Fraser, B. J. (1998). The learning environment of high school chemistry *clases*. Paper presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego.
- Rickards, T, Den Brok, P. y Fisher, D. (2005). The Australian Science Teacher: A Typology of Teacher-Student Interpersonal Behaviour in Australian Science Classes. *Learning Environments Research*, 8 (3), 267-287.
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. México: Trillas.
- Romero, O. (1985). *Motivación y rendimiento del estudiante y evaluación del profesor*. Mérida: Laboratoria de Psicología. Universidad de los Andes.
- Salom, C. (1982). *Componente cognitivo y afiliativo de la autoestima académica y su relación en con rendimiento académico y autoconcepto*. Mérida: Laboratoria de Psicología. Universidad de los Andes.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27.
- Schmuck, R. (1966). Some aspects of classroom social climate. *Psychology in the Schools*, 3, 59-64.
- Scott, R. H., & Fisher, D. L. (2004). Development, Validation and Application of a Malay Translation of an Elementary Version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Research in Science Education*, 34 (2), 173-194.
- Sillóniz, A. (2004). La motivación en el aula. Estraído el 12 de junio de 2011 desde http://indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Recursos/religion/motivacion.pdf
- Slater, P. E. (1962). Parental behaviour and the personality of the child. *Journal of Genetical Psychology*, 101, 53-68.
- Smith, E. R. y Mackie, D. M. (1995). *Social Psychology*. Nueva York: Worth Publishers.

- Stamatis, P. J. (2011). Nonverbal Communication in Classroom Interaction: A Pedagogical Perspective of Touch. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (3), 1427-1442.
- Sternberg R. J. y Wagner, R. K. (1992). *Thinking Styles Inventory* (test inédito). New Haven, CT: Yale University.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K. y Zhang, L. F. (2003). *Thinking Styles Inventory—Revised*. Test. Yale University, New Haven, CT.
- Strack, S. (1996). Special series: Interpersonal theory and the interpersonal circumplex: Timothy Leary's Legacy. *Journal of Personality Assessment*, 66, 211-307.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in a inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15 (2), 171-193.
- Sztejnbeg, A., Den Brok, P. y Hurek, J. (2004). Preferred teacher-student interpersonal behavior: Differences between Polish Primary and Higher Education student's perceptions. *Journal of Classroom Interaction*, 39 (2), 32-40.
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (1996). La evaluación de la calidad de la docencia universitaria (en el marco de la evaluación institucional) desde la perspectiva del alumno. En F. J. Tejedor y J. L. Rodríguez Diéguez (Eds.). *Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. (pp. 93-122). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Telli, S., Den Brok, P. y Cakiroglu, J. (2007). Students' Perceptions of Science Teachers' Interpersonal Behaviour in Secondary Schools: Development of a Turkish Version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 10 (2), 115-129.
- Telli, S., Den Brok, P. y Cakiroglu, J. (2008). Teacher-Student Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Turkey. *Journal of Classroom Interaction*, 42 (2), 31-40.
- Telli, S., Den Brok, P. y Cakiroglu, J. (2010). The Importance of Teacher-Student Interpersonal Relationships for Turkish Students' Attitudes towards Science. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 261-276.
- Texeido, J. y Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).
- Tójar, J. C. (1999). Observación y evaluación de procesos de interacción en el aula. En M. T. Anguera (Coord.) *Observación en la escuela: Aplicaciones*. (pp. 101-130). Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- Tójar, J. C. (2012). Evaluación e innovación. Cambiar la manera de evaluar en la Universidad. *Paradigma. Revista de Cultura*, 13, 8-10.
- Tójar, J. C., y Matas, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 529-552.
- Toro Alvarez, F. (2001). *El clima organizacional: Perfil de empresas colombianas*. Colombia: CINCEL Ltda
- Torres Salazar, H. (2001). El vínculo pedagógico, maestro-alumno *La Tarea Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, 15. Extraído el 12 de junio de 2011 desde <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/torres15.htm>
- Triandis, H. (1974). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray.
- Van Oord y Den Brok, P. (2004). The international teacher: Student' and teachers' perceptions of preferred teacher-student interpersonal behavior in two united world colleges. *Journal of Research in International Education*, 3, 131-155.
- Villa Sánchez, A. y Villar Angulo, L. (Coords). (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, Modelos e Instrumentos de medida*. Bilbao, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.
- Wadsworth, B. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Diana.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. y Jackson, D. (1967). *The pragmatics of human communication*. Nueva York: Norton.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Wei, M., Den Brok, P. y Zhou, Y. (2009). Teacher Interpersonal Behaviour and Student Achievement in English as a Foreign Language Classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12 (3), 157-174
- Woods, C. (2007). Researching and Developing Interdisciplinary Teaching: Towards a Conceptual Framework for Classroom Communication. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 54 (6), 853-866.

- Wubbels, T. (1993). *Teacher-student relationships in science and mathematics classes* (What research says to the science and mathematics teacher, volume 11) Perth: Science and Mathematics Education Centre, Curtin University of Technology.
- Wubbels, T. (2005). Student perceptions of teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 1-5.
- Wubbels, T. y Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.
- Wubbels, T. y Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.
- Wubbels, T., Créton, H. A. y Hooymayers, H. P. (1985). Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out. Extraído en 4 de febrero de 2009 desde <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED260040>
- Wubbels, T., y Brekelmans, M. (2005). Two Decades of Research on Teacher-Student Relationships in Class, Chapter 1. *International Journal of Educational Research*, 43 (1), 6-24.
- Yu, T. M. y Chen, C. (2012). Thinking Styles and Preferred Teacher Interpersonal Behavior among Hong Kong Students. *Learning and Individual Differences*, 22 (4), 554-559.
- Yu, T. M. y Zhu, C. (2011). Relationship between Teachers' Preferred Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Intellectual Styles. *Educational Psychology*, 31 (3), 301-317.



SPICUM
servicio de publicaciones

ANEXOS



SPICUM
servicio de publicaciones

Anexo I: Cuestionario QTI adaptado

Cuestionario sobre Interacción del Docente (QTI)

Se trata de una encuesta sobre la interacción del docente con su alumnado para estudiar algunas variables que influyen en la mejora de la docencia universitaria.

Hay que contestar el cuestionario pensando en el mejor profesor o profesora que se haya tenido durante la titulación universitaria que se cursó. Por ello las cuestiones están formuladas en pasado (El profesor/a era...).

Todas las cuestiones se contestan señalando de 1 a 5. El 1 indica que casi nunca se produjo lo que dice el ítem. Y el 5 que ocurre casi siempre. El resto de los números sirven para matizar en un sentido u otro la respuesta.

Este cuestionario es anónimo. NO existen preguntas correctas ni erróneas.

Muchas gracias por tu colaboración

Para clasificar bien las respuestas se solicitan una serie de cuestiones previas sobre la persona que rellena la encuesta:

Género: Masculino Femenino Edad:

Titulación universitaria cursada:.....

Año de inicio de la carrera:.....

Año de finalización de la Carrera:.....

Si después de terminar el cuestionario quieres hacer algún comentario hazlo en este espacio:

EL MEJOR PROFESOR/A	Nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Siempre
1. Se entusiasmaba hablando de su asignatura	1	2	3	4	5
2. Confiaba en nosotros/as	1	2	3	4	5
3. Parecía inseguro/a	1	2	3	4	5
4. Se enfadaba sin motivos	1	2	3	4	5
5. Explicaba las cosas de manera clara	1	2	3	4	5
6. Si no estábamos de acuerdo con él/ella, podíamos decírselo	1	2	3	4	5
7. Era indeciso	1	2	3	4	5
8. Se enfadaba con facilidad	1	2	3	4	5
9. Mantenía nuestra atención	1	2	3	4	5
10. Se mostraba dispuesto/a a repetir explicaciones	1	2	3	4	5
11. Actuaba como si no supiera qué hacer	1	2	3	4	5
12. Nos corregía con demasiada rapidez si nos saltábamos alguna regla	1	2	3	4	5
13. Sabía todo lo que pasaba en la clase	1	2	3	4	5
14. Si teníamos algo que decir nos escuchaba	1	2	3	4	5
15. Perdía las riendas de la clase	1	2	3	4	5
16. Era impaciente	1	2	3	4	5
17. Era un/a buen/a líder	1	2	3	4	5
18. Se daba cuenta cuando no comprendíamos algo	1	2	3	4	5
19. No sabía qué hacer cuando bromeábamos en clase	1	2	3	4	5
20. Era fácil tener un problema con este/a profesor/a	1	2	3	4	5
21. Actuaba con seguridad	1	2	3	4	5
22. Tenía paciencia	1	2	3	4	5
23. Era fácil ponerlo en ridículo	1	2	3	4	5
24. Hacía comentarios sarcásticos	1	2	3	4	5
25. Nos ayudaba con nuestras tareas	1	2	3	4	5
26. Podíamos decidir cosas en sus clases	1	2	3	4	5
27. Pensaba que hacíamos trampas	1	2	3	4	5
28. Era inflexible	1	2	3	4	5
29. Se mostraba amigable	1	2	3	4	5
30. Podíamos influirle	1	2	3	4	5
31. Pensaba que no sabíamos nada	1	2	3	4	5
32. Teníamos que estar en silencio en sus clases	1	2	3	4	5
33. Era una persona que nos apoyaba	1	2	3	4	5
34. Nos permitía bromear en clase	1	2	3	4	5
35. Nos infravaloraba	1	2	3	4	5
36. Sus evaluaciones eran exigentes	1	2	3	4	5
37. Tenía sentido del humor	1	2	3	4	5
38. Permitía que nos lo pasáramos bien en clase	1	2	3	4	5
39. Pensaba que no sabíamos hacer las cosas bien	1	2	3	4	5
40. Exigía un nivel muy alto	1	2	3	4	5
41. Aceptaba las bromas	1	2	3	4	5
42. Nos dejaba mucho tiempo libre en clase	1	2	3	4	5
43. Parecía insatisfecho	1	2	3	4	5
44. Era muy estricto corrigiendo tareas	1	2	3	4	5
45. Sus clases eran agradables	1	2	3	4	5
46. Era poco severo	1	2	3	4	5
47. Era desconfiado	1	2	3	4	5
48. Le temíamos	1	2	3	4	5
49. Era accesible fuera de clase	1	2	3	4	5
50. En tutorías se mostraba menos formal	1	2	3	4	5
51. Mantenía las distancias dentro de clase	1	2	3	4	5
52. Era sensible a nuestros problemas y situaciones	1	2	3	4	5
53. A su clase acudían más estudiantes que a otras asignaturas	1	2	3	4	5

¿Qué porcentaje aproximado de los profesores y profesoras de toda la titulación que cursaste podría representar este cuestionario? (de 0 a 100):.....

Anexo II: CATPCA. Análisis de componentes principales para datos categoriales

CATPCA
Version 1.1
by
Data Theory Scaling System Group (DTSS)
Faculty of Social and Behavioral Sciences
Leiden University, The Netherlands

Resumen del procesamiento de los caso

Casos activos válidos	433
Casos activos con valores perdidos	76
Casos suplementarios	0
Total	509
Casos usados en el análisis	509

Historial de iteraciones

Número de iteraciones	Varianza explicada		Pérdida		
	Total	Incremento	Total	Coordenadas de centroide	Restricción del centroide a las coordenadas del vector
0 ^a	4,935283	,000040	11,06472	10,340532	,724185
21 ^b	5,145515	,000009	10,85449	10,181965	,672520

a. La iteración 0 muestra los estadísticos de la solución con todas las variables, excepto las variables con un nivel de escalamiento óptimo nominal múltiple, consideradas como numéricas.

b. Se ha detenido el proceso de iteración debido a que se ha alcanzado el valor de la prueba para la convergencia.

Historial de iteraciones

Número de iteraciones	Varianza explicada		Pérdida		
	Total	Incremento	Total	Coordenadas de centroide	Restricción del centroide a las coordenadas del vector
0 ^a	4,935283	,000040	11,06472	10,340532	,724185
21 ^b	5,145515	,000009	10,85449	10,181965	,672520

- a. La iteración 0 muestra los estadísticos de la solución con todas las variables, excepto las variables con un nivel de escalamiento óptimo nominal múltiple, consideradas como numéricas.
- b. Se ha detenido el proceso de iteración debido a que se ha alcanzado el valor de la prueba para la convergencia.

Resumen del modelo

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada
		Total (Autovalores)
1	,827	3,613
2	,397	1,533
Total	,921 ^a	5,146

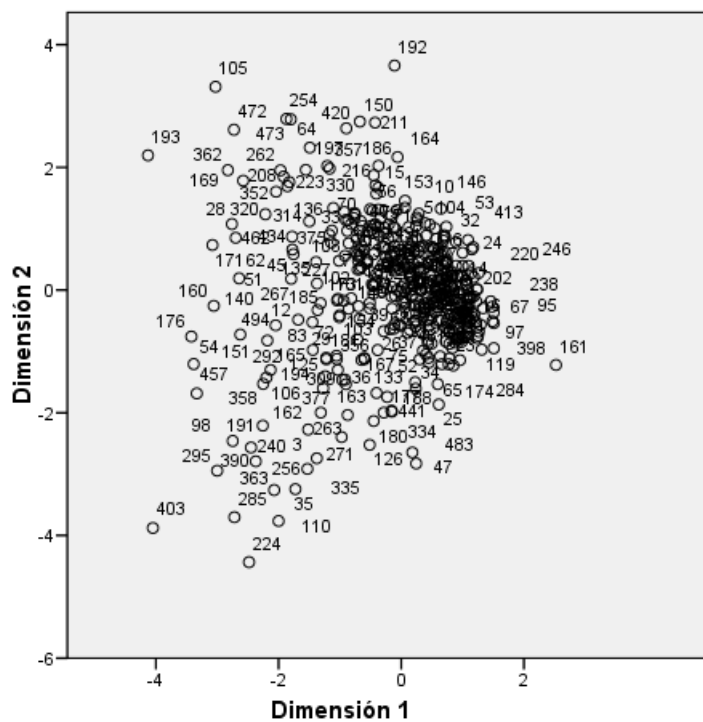
- a. El Alfa de Cronbach Total está basado en los autovalores totales.

Correlaciones de las Variables transformadas

	Liderazgo	Incertidumbre	Apoyo	Insatisfacción	Comprensión	Sanción	Libertad	Inflexibilidad
Liderazgo ^a	1,000	-,348	,511	-,275	,573	-,072	,243	,054
Incertidumbre ^a	-,348	1,000	-,230	,282	-,268	,141	,035	-,074
Apoyo ^a	,511	-,230	1,000	-,426	,678	-,258	,636	-,318
Insatisfacción ^a	-,275	,282	-,426	1,000	-,520	,553	-,281	,343
Comprensión ^a	,573	-,268	,678	-,520	1,000	-,387	,508	-,281
Sanción ^a	-,072	,141	-,258	,553	-,387	1,000	-,308	,437
Libertad ^a	,243	,035	,636	-,281	,508	-,308	1,000	-,507
Inflexibilidad ^a	,054	-,074	-,318	,343	-,281	,437	-,507	1,000
Dimensión	1	2	3	4	5	6	7	8
Autovalores	3,461	1,485	1,083	,598	,417	,403	,297	,256

- a. Se han imputado los valores perdidos con la moda de la variable cuantificada.

Puntos de objeto etiquetados mediante Números de caso



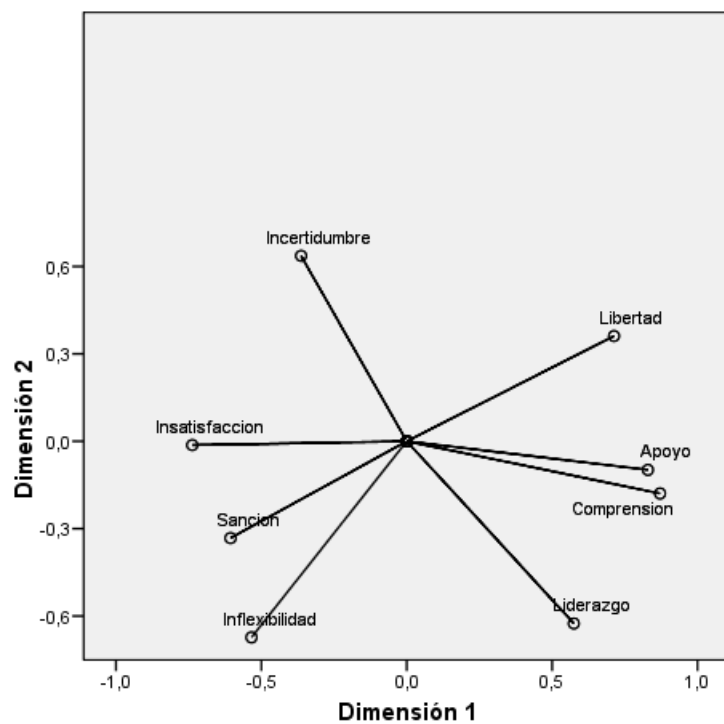
Saturaciones en componentes

Saturaciones en componentes

	Dimensión	
	1	2
Liderazgo	,575	-,625
Incertidumbre	-,363	,637
Apoyo	,829	-,098
Insatisfacción	-,737	-,013
Comprensión	,871	-,179
Sanción	-,606	-,332
Libertad	,713	,361
Inflexibilidad	-,534	-,673

Normalización principal por variable.

Component Loadings



Normalización principal por variable.

...

Anexo III: Análisis factorial de componentes principales

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,894
Chi-cuadrado aproximado	7584,521	
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	1128
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
V9	1,000	,437
V10	1,000	,485
V11	1,000	,575
V12	1,000	,623
V13	1,000	,520
V14	1,000	,364
V15	1,000	,539
V16	1,000	,601
V17	1,000	,589
V18	1,000	,474
V19	1,000	,533
V20	1,000	,497
V21	1,000	,570
V22	1,000	,467
V23	1,000	,427
V24	1,000	,487
V25	1,000	,422
V26	1,000	,461
V27	1,000	,330
V28	1,000	,369
V29	1,000	,558
V30	1,000	,547
V31	1,000	,391
V32	1,000	,548
V33	1,000	,593
V34	1,000	,502
V35	1,000	,407
V36	1,000	,607
V37	1,000	,469
V38	1,000	,282
V39	1,000	,392
V40	1,000	,441
V41	1,000	,619
V42	1,000	,614
V43	1,000	,409
V44	1,000	,685
V45	1,000	,625
V46	1,000	,377
V47	1,000	,469
V48	1,000	,744
V49	1,000	,641
V50	1,000	,514
V51	1,000	,450
V52	1,000	,733
V53	1,000	,502
V54	1,000	,594
V55	1,000	,524
V56	1,000	,495

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

LA RELACIÓN INTERPERSONAL DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Componente	Varianza total explicada								
	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,001	20,834	20,834	10,001	20,834	20,834	5,581	11,628	11,628
2	3,830	7,979	28,813	3,830	7,979	28,813	3,899	8,124	19,752
3	3,176	6,618	35,431	3,176	6,618	35,431	3,793	7,902	27,653
4	2,010	4,188	39,619	2,010	4,188	39,619	3,123	6,506	34,159
5	1,572	3,276	42,895	1,572	3,276	42,895	2,255	4,697	38,857
6	1,402	2,920	45,815	1,402	2,920	45,815	2,170	4,520	43,377
7	1,316	2,742	48,557	1,316	2,742	48,557	1,969	4,101	47,478
8	1,198	2,496	51,053	1,198	2,496	51,053	1,716	3,575	51,053
9	1,149	2,394	53,447						
10	1,099	2,290	55,738						
11	1,048	2,184	57,921						
12	,949	1,977	59,899						
13	,933	1,943	61,842						
14	,917	1,911	63,752						
15	,894	1,862	65,615						
16	,836	1,742	67,357						
17	,792	1,650	69,006						
18	,786	1,637	70,643						
19	,761	1,586	72,230						
20	,732	1,525	73,754						
21	,728	1,517	75,272						
22	,687	1,432	76,704						
23	,653	1,360	78,064						
24	,629	1,311	79,375						
25	,613	1,277	80,653						
26	,603	1,257	81,910						
27	,563	1,173	83,082						
28	,556	1,159	84,241						
29	,536	1,117	85,358						
30	,521	1,085	86,443						
31	,480	1,000	87,443						
32	,467	,972	88,415						
33	,458	,955	89,370						
34	,451	,940	90,309						
35	,446	,928	91,237						
36	,404	,841	92,078						
37	,394	,820	92,898						
38	,374	,780	93,678						
39	,361	,753	94,431						
40	,348	,725	95,156						
41	,340	,708	95,865						
42	,325	,677	96,541						
43	,319	,665	97,206						

44	,306	,638	97,843					
45	,280	,583	98,426					
46	,270	,563	98,990					
47	,251	,523	99,512					
48	,234	,488	100,000					

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
V54	,753							
V41	,697							
V30	,686							
V10	,669							
V37	,617							
V53	,615							
V22	,613							
V18	,586							
V55	-,580							
V34	,573							
V39	-,565							
V47	-,565		,304					
V33	,548						,415	
V49	,547		,441					
V42	,542		,482					
V56	-,532	,371						
V14	,530							
V16	-,514					-,381		
V45	,510		,476					
V24	-,508		,377					
V43	-,479							
V51	-,478							
V12	-,463		,381			-,454		
V26	,435	,301						
V28	-,413							
V9	,365	,364						
V48		,646			-,403			
V36	-,407	,605						
V44		,597			-,353			
V52	-,386	,596			-,398			
V25	,320	,458						
V17	,419	,442			,328			

V29	,338	,427						,385
V40	-,350	,379						
V46			,478					
V32			,438	-,364				
V35	-,336		,414					
V50		-,318	,410					,324
V38								
V15			,357	,509				
V11		-,331		,447				-,332
V19		-,319	,312	,388				
V23			,332	,333				
V13	,371	,330			,411			
V21	,349				,394		,342	
V31						,361		
V20								,463
V27								,324

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 8 componentes extraídos

Matriz de componentes rotados^a

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
V55	,657							
V47	,638							
V30	-,622		,323					
V43	,613							
V51	,601							
V28	,579							
V56	,532							
V39	,529							
V54	-,525	,319	,419					
V24	,494						,329	
V32	,491	,410						
V49		,753						
V42		,731						
V45		,693			,313			
V46		,545						
V37		,517	,312					
V53		,412			,390			
V33			,704					
V21			,674					

V26			,595					
V41	-,376	,356	,589					
V22	-,302		,521					
V34		,463	,476					
V10	-,422		,441					
V18	-,398		,403	,303				
V14			,358					
V48			,843					
V52			,816					
V44			,813					
V36			,673					
V40		-,325	,410					,371
V17			,311	,652				
V13				,621				
V50		,390		-,493				
V25			,322	,347				
V9		,301		,340				,320
V11					,722			
V15					,682			
V19					,680			
V23						,566		
V31						,518		
V27						,506		
V35	,386					,482		
V38								
V16	,516							,529
V20						,421	,488	
V29					-,380			,476
V12	,437				,418			,472

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 12 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	-,648	,424	,491	-,227	,223	-,163	-,147	-,098
2	,182	-,022	,294	,693	,423	-,279	-,211	,313
3	,460	,697	,220	-,052	,014	,342	,314	,187
4	-,411	-,314	,239	,316	-,009	,572	,478	,139
5	,300	-,446	,354	-,551	,507	,004	,130	,089
6	,123	,000	,158	,201	,005	-,410	,575	-,649
7	,207	-,190	,645	,006	-,654	,001	-,273	-,051
8	-,136	-,013	-,023	-,147	-,293	-,531	,430	,638

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
7	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
8	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Anexo IV: Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA)

Prueba de Box sobre la igualdad de las matrices de covarianzas

M de Box	271,223
F	1,344
gl1	180
gl2	19191,67
Significación	,002

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianza observadas de las variables dependientes son iguales en todos los grupos.

a. Diseño: RamasdeConocimiento

Contrastes multivariados^c

Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
RamasdeConocimiento	Traza de Pillai	1,208	12,510	48,000	2382,000	,000	,201	600,479	1,000
	Lambda de Wilks	,004	83,587	48,000	1932,867	,000	,602	2924,019	1,000
	Traza de Hotelling	200,592	1631,206	48,000	2342,000	,000	,971	78297,891	1,000
	Raíz mayor de Roy	200,358	9942,765 ^b	8,000	397,000	,000	,995	79542,118	1,000

a. Calculado con alfa = ,05

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

c. Diseño: RamasdeConocimiento

Contraste de Levene sobre la igualdad de las varianzas error^a

	F	gl1	gl2	Significación
Liderazgo	1,413	5	399	,219
Incertidumbre	2,849	5	399	,015
Apoyo	1,210	5	399	,303
Insatisfacción	1,319	5	399	,255
Comprensión	2,924	5	399	,013
Sanción	1,701	5	399	,133
Libertad	,952	5	399	,447
Inflexibilidad	3,314	5	399	,006

Contrasta la hipótesis nula de que la varianza error de la variable dependiente es igual a lo largo de todos los grupos.

a. Diseño: RamasdeConocimiento

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Modelo	Liderazgo	263475,741 ^b	6	43912,623	5434,159	,000	,988	32604,952	1,000
	Incertidumbre	27214,048 ^c	6	4535,675	749,698	,000	,919	4498,185	1,000
	Apoyo	249096,340 ^d	6	41516,057	2884,536	,000	,977	17307,214	1,000
	Insatisfacción	37325,102 ^e	6	6220,850	516,796	,000	,886	3100,777	1,000
	Comprensión	265015,551 ^f	6	44169,259	4250,272	,000	,985	25501,632	1,000
	Sanción	44001,177 ^g	6	7333,530	601,230	,000	,900	3607,378	1,000
	Libertad	125734,866 ^h	6	20955,811	1635,913	,000	,961	9815,475	1,000
	Inflexibilidad	156567,854 ⁱ	6	26094,642	1021,848	,000	,939	6131,090	1,000
RamadeConocimiento	Liderazgo	263475,741	6	43912,623	5434,159	,000	,988	32604,952	1,000
	Incertidumbre	27214,048	6	4535,675	749,698	,000	,919	4498,185	1,000
	Apoyo	249096,340	6	41516,057	2884,536	,000	,977	17307,214	1,000
	Insatisfacción	37325,102	6	6220,850	516,796	,000	,886	3100,777	1,000
	Comprensión	265015,551	6	44169,259	4250,272	,000	,985	25501,632	1,000
	Sanción	44001,177	6	7333,530	601,230	,000	,900	3607,378	1,000
	Libertad	125734,866	6	20955,811	1635,913	,000	,961	9815,475	1,000
	Inflexibilidad	156567,854	6	26094,642	1021,848	,000	,939	6131,090	1,000
Error	Liderazgo	3224,259	399	8,081					
	Incertidumbre	2413,952	399	6,050					
	Apoyo	5742,660	399	14,393					
	Insatisfacción	4802,898	399	12,037					
	Comprensión	4146,449	399	10,392					
	Sanción	4866,823	399	12,198					
	Libertad	5111,134	399	12,810					
	Inflexibilidad	10189,146	399	25,537					
Total	Liderazgo	266700,000	405						
	Incertidumbre	29628,000	405						
	Apoyo	254839,000	405						
	Insatisfacción	42128,000	405						
	Comprensión	269162,000	405						
	Sanción	48868,000	405						
	Libertad	130846,000	405						
	Inflexibilidad	166757,000	405						

- a. Calculado con alfa = ,05
- b. R cuadrado = ,988 (R cuadrado corregida = ,988)
- c. R cuadrado = ,919 (R cuadrado corregida = ,917)
- d. R cuadrado = ,977 (R cuadrado corregida = ,977)
- e. R cuadrado = ,886 (R cuadrado corregida = ,884)
- f. R cuadrado = ,985 (R cuadrado corregida = ,984)
- g. R cuadrado = ,900 (R cuadrado corregida = ,899)
- h. R cuadrado = ,961 (R cuadrado corregida = ,960)
- i. R cuadrado = ,939 (R cuadrado corregida = ,938)

Medias marginales estimadas

1. Media global

Variable dependiente	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Liderazgo	25,021	,196	24,636	25,407
Incertidumbre	8,678	,170	8,344	9,011
Apoyo	24,282	,262	23,768	24,797
Insatisfacción	10,216	,239	9,746	10,687
Comprensión	24,956	,222	24,519	25,394
Sanción	10,602	,241	10,129	11,076
Libertad	17,219	,247	16,734	17,705
Inflexibilidad	20,017	,349	19,332	20,703

2. RAdeCONO

Estimaciones

Variable dependiente	RAdeCONO	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
Liderazgo	1,00	25,983	,211	25,568	26,399
	2,00	25,717	,390	24,949	26,485
	3,00	25,000	,537	23,944	26,056
	4,00	25,384	,286	24,822	25,946
	5,00	23,310	,528	22,273	24,348
	6,00	24,733	,734	23,290	26,176
Incertidumbre	1,00	7,740	,183	7,381	8,100
	2,00	7,943	,338	7,279	8,608
	3,00	8,321	,465	7,408	9,235
	4,00	8,303	,247	7,817	8,789
	5,00	9,759	,457	8,861	10,657
	6,00	10,000	,635	8,751	11,249
Apoyo	1,00	25,619	,282	25,064	26,173
	2,00	23,642	,521	22,617	24,666
	3,00	24,357	,717	22,948	25,767
	4,00	24,626	,381	23,877	25,376
	5,00	22,517	,704	21,132	23,902
	6,00	24,933	,980	23,008	26,859
Insatisfacción	1,00	9,204	,258	8,697	9,711
	2,00	9,868	,477	8,931	10,805
	3,00	10,393	,656	9,104	11,682
	4,00	8,939	,349	8,254	9,625
	5,00	11,828	,644	10,561	13,094
	6,00	11,067	,896	9,306	12,828

Comprension	1,00	26,110	,240	25,639	26,582
	2,00	25,189	,443	24,318	26,059
	3,00	24,679	,609	23,481	25,876
	4,00	25,899	,324	25,262	26,536
	5,00	22,862	,599	21,685	24,039
	6,00	25,000	,832	23,364	26,636
Sancion	1,00	10,619	,260	10,108	11,129
	2,00	10,019	,480	9,076	10,962
	3,00	10,071	,660	8,774	11,369
	4,00	9,818	,351	9,128	10,508
	5,00	11,621	,649	10,346	12,896
	6,00	11,467	,902	9,694	13,239
Libertad	1,00	18,298	,266	17,775	18,821
	2,00	16,038	,492	15,071	17,004
	3,00	17,107	,676	15,777	18,437
	4,00	17,717	,360	17,010	18,424
	5,00	15,621	,665	14,314	16,927
	6,00	18,533	,924	16,717	20,350
Inflexibilidad	1,00	19,127	,376	18,389	19,866
	2,00	20,981	,694	19,617	22,346
	3,00	19,393	,955	17,515	21,270
	4,00	19,424	,508	18,426	20,423
	5,00	21,379	,938	19,535	23,224
	6,00	19,800	1,305	17,235	22,365

Comparaciones por pares

Variable dependiente	(I) RAdeCONO	(J) RAdeCONO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
						Límite inferior	Límite superior
Liderazgo	1,00	2,00	,266	,444	1,000	-1,045	1,577
		3,00	,983	,577	1,000	-,721	2,688
		4,00	,600	,355	1,000	-,450	1,649
		5,00	2,673*	,569	,000	,994	4,352
		6,00	1,250	,764	1,000	-1,005	3,506
	2,00	1,00	-,266	,444	1,000	-1,577	1,045
		3,00	,717	,664	1,000	-1,244	2,678
		4,00	,333	,484	1,000	-1,096	1,762
		5,00	2,407*	,657	,004	,468	4,346
		6,00	,984	,831	1,000	-1,471	3,439
	3,00	1,00	-,983	,577	1,000	-2,688	,721
		2,00	-,717	,664	1,000	-2,678	1,244
		4,00	-,384	,608	1,000	-2,181	1,413
		5,00	1,690	,753	,381	-,534	3,914
		6,00	,267	,910	1,000	-2,419	2,953
	4,00	1,00	-,600	,355	1,000	-1,649	,450
		2,00	-,333	,484	1,000	-1,762	1,096
		3,00	,384	,608	1,000	-1,413	2,181
		5,00	2,073*	,600	,009	,301	3,846
		6,00	,651	,788	1,000	-1,675	2,976
5,00	1,00	-2,673*	,569	,000	-4,352	-,994	
	2,00	-2,407*	,657	,004	-4,346	-,468	
	3,00	-1,690	,753	,381	-3,914	,534	
	4,00	-2,073*	,600	,009	-3,846	-,301	
	6,00	-1,423	,904	1,000	-4,093	1,247	

LA RELACIÓN INTERPERSONAL DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Incertidumbre	6,00	1,00	-1,250	,764	1,000	-3,506	1,005
		2,00	-,984	,831	1,000	-3,439	1,471
		3,00	-,267	,910	1,000	-2,953	2,419
		4,00	-,651	,788	1,000	-2,976	1,675
		5,00	1,423	,904	1,000	-1,247	4,093
	1,00	2,00	-,203	,384	1,000	-1,337	,931
		3,00	-,581	,499	1,000	-2,056	,894
		4,00	-,563	,307	1,000	-1,471	,345
		5,00	-2,018*	,492	,001	-3,471	-,565
		6,00	-2,260*	,661	,010	-4,211	-,308
	2,00	1,00	,203	,384	1,000	-,931	1,337
		3,00	-,378	,575	1,000	-2,075	1,319
		4,00	-,360	,419	1,000	-1,596	,877
		5,00	-1,815*	,568	,023	-3,493	-,138
		6,00	-2,057	,719	,067	-4,181	,068
	3,00	1,00	,581	,499	1,000	-,894	2,056
		2,00	,378	,575	1,000	-1,319	2,075
		4,00	,018	,526	1,000	-1,536	1,573
		5,00	-1,437	,652	,420	-3,362	,487
		6,00	-1,679	,787	,503	-4,003	,645
4,00	1,00	,563	,307	1,000	-,345	1,471	
	2,00	,360	,419	1,000	-,877	1,596	
	3,00	-,018	,526	1,000	-1,573	1,536	
	5,00	-1,456	,519	,080	-2,989	,078	
	6,00	-1,697	,682	,198	-3,709	,315	
5,00	1,00	2,018*	,492	,001	,565	3,471	
	2,00	1,815*	,568	,023	,138	3,493	
	3,00	1,437	,652	,420	-,487	3,362	
	4,00	1,456	,519	,080	-,078	2,989	
	6,00	-,241	,782	1,000	-2,551	2,069	
Apoyo	6,00	1,00	2,260*	,661	,010	,308	4,211
		2,00	2,057	,719	,067	-,068	4,181
		3,00	1,679	,787	,503	-,645	4,003
		4,00	1,697	,682	,198	-,315	3,709
		5,00	,241	,782	1,000	-2,069	2,551
	1,00	2,00	1,977*	,593	,014	,228	3,727
		3,00	1,262	,770	1,000	-1,013	3,537
		4,00	,993	,474	,555	-,408	2,393
		5,00	3,102*	,759	,001	,861	5,342
		6,00	,685	1,019	1,000	-2,325	3,696
	2,00	1,00	-1,977*	,593	,014	-3,727	-,228
		3,00	-,716	,886	1,000	-3,333	1,902
		4,00	-,985	,646	1,000	-2,892	,922
		5,00	1,124	,876	1,000	-1,463	3,712
		6,00	-1,292	1,110	1,000	-4,568	1,985
	3,00	1,00	-1,262	,770	1,000	-3,537	1,013
		2,00	,716	,886	1,000	-1,902	3,333
		4,00	-,269	,812	1,000	-2,667	2,129
		5,00	1,840	1,005	1,000	-1,128	4,808
		6,00	-,576	1,214	1,000	-4,161	3,008
4,00	1,00	-,993	,474	,555	-2,393	,408	
	2,00	,985	,646	1,000	-,922	2,892	
	3,00	,269	,812	1,000	-2,129	2,667	
	5,00	2,109	,801	,132	-,256	4,475	
	6,00	-,307	1,051	1,000	-3,411	2,797	
5,00	1,00	-3,102*	,759	,001	-5,342	-,861	
	2,00	-1,124	,876	1,000	-3,712	1,463	
	3,00	-1,840	1,005	1,000	-4,808	1,128	
	4,00	-2,109	,801	,132	-4,475	,256	
	6,00	-2,416	1,207	,689	-5,979	1,147	

	6,00	1,00	-685	1,019	1,000	-3,696	2,325
		2,00	1,292	1,110	1,000	-1,985	4,568
		3,00	,576	1,214	1,000	-3,008	4,161
		4,00	,307	1,051	1,000	-2,797	3,411
		5,00	2,416	1,207	,689	-1,147	5,979
Insatisfaccion	1,00	2,00	-664	,542	1,000	-2,264	,937
		3,00	-1,188	,705	1,000	-3,269	,892
		4,00	,265	,434	1,000	-1,016	1,546
		5,00	-2,623*	,694	,003	-4,672	-5,74
		6,00	-1,862	,932	,696	-4,615	,891
	2,00	1,00	,664	,542	1,000	-,937	2,264
		3,00	-,525	,811	1,000	-2,919	1,869
		4,00	,929	,591	1,000	-,815	2,672
		5,00	-1,960	,801	,224	-4,326	,407
		6,00	-1,199	1,015	1,000	-4,195	1,798
	3,00	1,00	1,188	,705	1,000	-,892	3,269
		2,00	,525	,811	1,000	-1,869	2,919
		4,00	1,453	,743	,765	-,739	3,646
		5,00	-1,435	,919	1,000	-4,149	1,280
		6,00	-,674	1,110	1,000	-3,952	2,604
	4,00	1,00	-,265	,434	1,000	-1,546	1,016
		2,00	-,929	,591	1,000	-2,672	,815
		3,00	-1,453	,743	,765	-3,646	,739
		5,00	-2,888*	,733	,001	-5,051	-,725
		6,00	-2,127	,961	,412	-4,966	,711
	5,00	1,00	2,623*	,694	,003	,574	4,672
		2,00	1,960	,801	,224	-,407	4,326
		3,00	1,435	,919	1,000	-1,280	4,149
		4,00	2,888*	,733	,001	,725	5,051
6,00		,761	1,103	1,000	-2,498	4,019	
6,00	1,00	1,862	,932	,696	-,891	4,615	
	2,00	1,199	1,015	1,000	-1,798	4,195	
	3,00	,674	1,110	1,000	-2,604	3,952	
	4,00	2,127	,961	,412	-,711	4,966	
	5,00	-,761	1,103	1,000	-4,019	2,498	
Comprension	1,00	2,00	,922	,503	1,000	-,565	2,409
		3,00	1,432	,655	,439	-,501	3,365
		4,00	,212	,403	1,000	-,978	1,401
		5,00	3,248*	,645	,000	1,344	5,153
		6,00	1,110	,866	1,000	-1,447	3,668
	2,00	1,00	-,922	,503	1,000	-2,409	,565
		3,00	,510	,753	1,000	-1,714	2,734
		4,00	-,710	,549	1,000	-2,331	,910
		5,00	2,327*	,745	,029	,128	4,525
		6,00	,189	,943	1,000	-2,595	2,973
	3,00	1,00	-1,432	,655	,439	-3,365	,501
		2,00	-,510	,753	1,000	-2,734	1,714
		4,00	-1,220	,690	1,000	-3,258	,817
		5,00	1,817	,854	,511	-,706	4,339
		6,00	-,321	1,031	1,000	-3,367	2,725
	4,00	1,00	-,212	,403	1,000	-1,401	,978
		2,00	,710	,549	1,000	-,910	2,331
		3,00	1,220	,690	1,000	-,817	3,258
		5,00	3,037*	,681	,000	1,027	5,047
		6,00	,899	,893	1,000	-1,739	3,537
	5,00	1,00	-3,248*	,645	,000	-5,153	-1,344
		2,00	-2,327*	,745	,029	-4,525	-,128
		3,00	-1,817	,854	,511	-4,339	,706
		4,00	-3,037*	,681	,000	-5,047	-1,027
6,00		-2,138	1,025	,565	-5,166	,890	

LA RELACIÓN INTERPERSONAL DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

	6,00	1,00	-1,110	,866	1,000	-3,668	1,447
		2,00	-,189	,943	1,000	-2,973	2,595
		3,00	,321	1,031	1,000	-2,725	3,367
		4,00	-,899	,893	1,000	-3,537	1,739
		5,00	2,138	1,025	,565	-,890	5,166
Sancion	1,00	2,00	,600	,545	1,000	-1,011	2,211
		3,00	,547	,709	1,000	-1,547	2,642
		4,00	,801	,437	1,000	-,489	2,090
		5,00	-1,002	,699	1,000	-3,065	1,061
		6,00	-,848	,938	1,000	-3,619	1,923
	2,00	1,00	-,600	,545	1,000	-2,211	1,011
		3,00	-,053	,816	1,000	-2,462	2,357
		4,00	,201	,594	1,000	-1,555	1,956
		5,00	-1,602	,807	,716	-3,984	,780
		6,00	-1,448	1,021	1,000	-4,464	1,568
	3,00	1,00	-,547	,709	1,000	-2,642	1,547
		2,00	,053	,816	1,000	-2,357	2,462
		4,00	,253	,748	1,000	-1,954	2,461
		5,00	-1,549	,925	1,000	-4,282	1,183
		6,00	-1,395	1,117	1,000	-4,695	1,905
	4,00	1,00	-,801	,437	1,000	-2,090	,489
		2,00	-,201	,594	1,000	-1,956	1,555
		3,00	-,253	,748	1,000	-2,461	1,954
		5,00	-1,803	,737	,224	-3,980	,375
		6,00	-1,648	,968	1,000	-4,506	1,209
	5,00	1,00	1,002	,699	1,000	-1,061	3,065
		2,00	1,602	,807	,716	-,780	3,984
		3,00	1,549	,925	1,000	-1,183	4,282
		4,00	1,803	,737	,224	-,375	3,980
		6,00	,154	1,111	1,000	-3,126	3,434
	6,00	1,00	,848	,938	1,000	-1,923	3,619
		2,00	1,448	1,021	1,000	-1,568	4,464
		3,00	1,395	1,117	1,000	-1,905	4,695
		4,00	1,648	,968	1,000	-1,209	4,506
		5,00	-,154	1,111	1,000	-3,434	3,126
Libertad	1,00	2,00	2,261*	,559	,001	,610	3,911
		3,00	1,191	,727	1,000	-,955	3,337
		4,00	,581	,447	1,000	-,740	1,902
		5,00	2,678*	,716	,003	,564	4,792
		6,00	-,235	,962	1,000	-3,075	2,605
	2,00	1,00	-2,261*	,559	,001	-3,911	-,610
		3,00	-1,069	,836	1,000	-3,539	1,400
		4,00	-1,679	,609	,092	-3,478	,119
		5,00	,417	,827	1,000	-2,024	2,858
		6,00	-2,496	1,047	,264	-5,587	,595
	3,00	1,00	-1,191	,727	1,000	-3,337	,955
		2,00	1,069	,836	1,000	-1,400	3,539
		4,00	-,610	,766	1,000	-2,872	1,652
		5,00	1,486	,948	1,000	-1,314	4,287
		6,00	-1,426	1,145	1,000	-4,808	1,956
	4,00	1,00	-,581	,447	1,000	-1,902	,740
		2,00	1,679	,609	,092	-,119	3,478
		3,00	,610	,766	1,000	-1,652	2,872
		5,00	2,096	,756	,087	-,135	4,328
		6,00	-,816	,992	1,000	-3,745	2,112
	5,00	1,00	-2,678*	,716	,003	-4,792	-,564
		2,00	-,417	,827	1,000	-2,858	2,024
		3,00	-1,486	,948	1,000	-4,287	1,314
		4,00	-2,096	,756	,087	-4,328	,135
		6,00	-2,913	1,138	,163	-6,274	,449

	6,00	1,00	,235	,962	1,000	-2,605	3,075
		2,00	2,496	1,047	,264	-,595	5,587
		3,00	1,426	1,145	1,000	-1,956	4,808
		4,00	,816	,992	1,000	-2,112	3,745
		5,00	2,913	1,138	,163	-,449	6,274
Inflexibilidad	1,00	2,00	-1,854	,789	,290	-4,185	,477
		3,00	-,266	1,026	1,000	-3,296	2,765
		4,00	-,297	,632	1,000	-2,163	1,568
		5,00	-2,252	1,011	,396	-5,237	,733
		6,00	-,673	1,358	1,000	-4,682	3,337
	2,00	1,00	1,854	,789	,290	-,477	4,185
		3,00	1,588	1,181	1,000	-1,898	5,075
		4,00	1,557	,860	1,000	-,983	4,097
		5,00	-,398	1,167	1,000	-3,845	3,049
		6,00	1,181	1,478	1,000	-3,183	5,545
	3,00	1,00	,266	1,026	1,000	-2,765	3,296
		2,00	-1,588	1,181	1,000	-5,075	1,898
		4,00	-,031	1,082	1,000	-3,225	3,163
		5,00	-1,986	1,339	1,000	-5,940	1,967
		6,00	-,407	1,617	1,000	-5,182	4,368
	4,00	1,00	,297	,632	1,000	-1,568	2,163
		2,00	-1,557	,860	1,000	-4,097	,983
		3,00	,031	1,082	1,000	-3,163	3,225
		5,00	-1,955	1,067	1,000	-5,106	1,196
		6,00	-,376	1,400	1,000	-4,510	3,759
5,00	1,00	2,252	1,011	,396	-,733	5,237	
	2,00	,398	1,167	1,000	-3,049	3,845	
	3,00	1,986	1,339	1,000	-1,967	5,940	
	4,00	1,955	1,067	1,000	-1,196	5,106	
	6,00	1,579	1,607	1,000	-3,167	6,325	
6,00	1,00	,673	1,358	1,000	-3,337	4,682	
	2,00	-1,181	1,478	1,000	-5,545	3,183	
	3,00	,407	1,617	1,000	-4,368	5,182	
	4,00	,376	1,400	1,000	-3,759	4,510	
	5,00	-1,579	1,607	1,000	-6,325	3,167	

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

Contrastes multivariados

	Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Traza de Pillai	,229	2,380	40,000	1980,000	,000	,046	95,220	1,000
Lambda de Wilks	,786	2,432	40,000	1711,483	,000	,047	84,521	1,000
Traza de Hotelling	,254	2,475	40,000	1952,000	,000	,048	99,014	1,000
Raíz mayor de Roy	,151	7,451 ^b	8,000	396,000	,000	,131	59,605	1,000

Cada prueba F contrasta el efecto multivariado de RAdeCONO. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a. Calculado con alfa = ,05

b. El estadístico es un límite superior para la F el cual ofrece un límite inferior para el nivel de significación.

Contrastes univariados

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad	Potencia observada ^a
Liderazgo	Contraste	200,985	5	40,197	4,974	,000	,059	24,872	,983
	Error	3224,259	399	8,081					
Incertidumbre	Contraste	161,949	5	32,390	5,354	,000	,063	26,768	,989
	Error	2413,952	399	6,050					
Apoyo	Contraste	352,219	5	70,444	4,894	,000	,058	24,472	,981
	Error	5742,660	399	14,393					
Insatisfacción	Contraste	268,618	5	53,724	4,463	,001	,053	22,315	,970
	Error	4802,898	399	12,037					
Comprensión	Contraste	311,067	5	62,213	5,987	,000	,070	29,933	,995
	Error	4146,449	399	10,392					
Sanción	Contraste	113,138	5	22,628	1,855	,101	,023	9,275	,632
	Error	4866,823	399	12,198					
Libertad	Contraste	352,456	5	70,491	5,503	,000	,065	27,514	,991
	Error	5111,134	399	12,810					
Inflexibilidad	Contraste	237,362	5	47,472	1,859	,101	,023	9,295	,633
	Error	10189,146	399	25,537					

Cada prueba F contrasta el efecto simple de RAdeCONO en cada combinación de niveles del resto de los efectos mostrados. Estos contrastes se basan en las comparaciones por pares, linealmente independientes, entre las medias marginales estimadas.

a. Calculado con alfa = ,05

Pruebas post hoc

RAdeCONO

Comparaciones múltiples

DHS de Tukey

Variable dependiente	(I) RAdeCONO	(J) RAdeCONO	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Liderazgo	1,00	2,00	,2664	,44398	,991	-1,0049	1,5378
		3,00	,9834	,57728	,530	-,6697	2,6365
		4,00	,5996	,35535	,541	-,4180	1,6172
		5,00	2,6731*	,56859	,000	1,0448	4,3013
		6,00	1,2501	,76379	,575	-,9371	3,4373
	2,00	1,00	-,2664	,44398	,991	-1,5378	1,0049
		3,00	,7170	,66413	,889	-1,1848	2,6188
		4,00	,3331	,48383	,983	-1,0524	1,7187
		5,00	2,4066*	,65660	,004	,5264	4,2869
		6,00	,9836	,83138	,845	-1,3971	3,3644
	3,00	1,00	-,9834	,57728	,530	-2,6365	,6697
		2,00	-,7170	,66413	,889	-2,6188	1,1848
		4,00	-,3838	,60846	,989	-2,1262	1,3586
		5,00	1,6897	,75316	,220	-,4671	3,8464
		6,00	,2667	,90957	1,000	-2,3380	2,8713

4,00	1,00	-5,996	,35535	,541	-1,6172	,4180	
	2,00	-3,331	,48383	,983	-1,7187	1,0524	
	3,00	,3838	,60846	,989	-1,3586	2,1262	
	5,00	2,0735*	,60023	,008	,3547	3,7923	
	6,00	,6505	,78762	,963	-1,6049	2,9060	
5,00	1,00	-2,6731*	,56859	,000	-4,3013	-1,0448	
	2,00	-2,4066*	,65660	,004	-4,2869	-,5264	
	3,00	-1,6897	,75316	,220	-3,8464	,4671	
	4,00	-2,0735*	,60023	,008	-3,7923	-,3547	
	6,00	-1,4230	,90409	,616	-4,0120	1,1660	
6,00	1,00	-1,2501	,76379	,575	-3,4373	,9371	
	2,00	-,9836	,83138	,845	-3,3644	1,3971	
	3,00	-,2667	,90957	1,000	-2,8713	2,3380	
	4,00	-,6505	,78762	,963	-2,9060	1,6049	
	5,00	1,4230	,90409	,616	-1,1660	4,0120	
Incertidumbre	1,00	2,00	-,2031	,38416	,995	-1,3031	,8970
		3,00	-,5811	,49950	,854	-2,0115	,8493
		4,00	-,5627	,30747	,448	-1,4432	,3178
		5,00	-2,0183*	,49198	,001	-3,4271	-,6094
		6,00	-2,2597*	,66088	,009	-4,1522	-,3672
	2,00	1,00	,2031	,38416	,995	-,8970	1,3031
		3,00	-,3780	,57465	,986	-2,0236	1,2675
		4,00	-,3596	,41864	,956	-1,5585	,8392
		5,00	-1,8152*	,56813	,019	-3,4421	-,1883
		6,00	-2,0566	,71936	,051	-4,1166	,0034
	3,00	1,00	,5811	,49950	,854	-,8493	2,0115
		2,00	,3780	,57465	,986	-1,2675	2,0236
		4,00	,0184	,52648	1,000	-1,4892	1,5260
		5,00	-1,4372	,65168	,238	-3,3034	,4290
		6,00	-1,6786	,78702	,273	-3,9323	,5752
	4,00	1,00	,5627	,30747	,448	-,3178	1,4432
		2,00	,3596	,41864	,956	-,8392	1,5585
		3,00	-,0184	,52648	1,000	-1,5260	1,4892
		5,00	-1,4556	,51936	,059	-2,9428	,0317
		6,00	-1,6970	,68150	,129	-3,6485	,2546
5,00	1,00	2,0183*	,49198	,001	,6094	3,4271	
	2,00	1,8152*	,56813	,019	,1883	3,4421	
	3,00	1,4372	,65168	,238	-,4290	3,3034	
	4,00	1,4556	,51936	,059	-,0317	2,9428	
	6,00	-,2414	,78228	1,000	-2,4815	1,9988	
6,00	1,00	2,2597*	,66088	,009	,3672	4,1522	
	2,00	2,0566	,71936	,051	-,0034	4,1166	
	3,00	1,6786	,78702	,273	-,5752	3,9323	
	4,00	1,6970	,68150	,129	-,2546	3,6485	
	5,00	,2414	,78228	1,000	-1,9988	2,4815	
Apoyo	1,00	2,00	1,9773*	,59252	,012	,2805	3,6740
		3,00	1,2616	,77042	,574	-,9445	3,4678
		4,00	,9925	,47423	,293	-,3655	2,3505
		5,00	3,1015*	,75882	,001	,9286	5,2745
		6,00	,6855	1,01933	,985	-2,2335	3,6044
	2,00	1,00	-1,9773*	,59252	,012	-3,6740	-,2805
		3,00	-,7156	,88633	,966	-3,2538	1,8225
		4,00	-,9848	,64571	,648	-2,8338	,8643
		5,00	1,1243	,87627	,794	-1,3851	3,6336
		6,00	-1,2918	1,10953	,854	-4,4691	1,8855
	3,00	1,00	-1,2616	,77042	,574	-3,4678	,9445
		2,00	,7156	,88633	,966	-1,8225	3,2538
		4,00	-,2691	,81204	,999	-2,5945	2,0562
		5,00	1,8399	1,00515	,447	-1,0385	4,7183
		6,00	-,5762	1,21389	,997	-4,0523	2,8999

	4,00	1,00		,9925	,47423	,293	-2,3505	,3655	
		2,00		,9848	,64571	,648	-,8643	2,8338	
		3,00		,2691	,81204	,999	-2,0562	2,5945	
		5,00		2,1090	,80105	,092	-,1849	4,4029	
		6,00		-,3071	1,05114	1,000	-3,3171	2,7030	
	5,00	1,00		-3,1015*	,75882	,001	-5,2745	-,9286	
		2,00		-1,1243	,87627	,794	-3,6336	1,3851	
		3,00		-1,8399	1,00515	,447	-4,7183	1,0385	
		4,00		-2,1090	,80105	,092	-4,4029	,1849	
	6,00	6,00		-2,4161	1,20657	,343	-5,8712	1,0391	
		1,00		-,6855	1,01933	,985	-3,6044	2,2335	
		2,00		1,2918	1,10953	,854	-1,8855	4,4691	
		3,00		,5762	1,21389	,997	-2,8999	4,0523	
		4,00		,3071	1,05114	1,000	-2,7030	3,3171	
	Insatisfaccion	5,00		2,4161	1,20657	,343	-1,0391	5,8712	
		1,00	2,00		-,6635	,54187	,825	-2,2152	,8882
		3,00		-1,1884	,70456	,541	-3,2060	,8292	
		4,00		,2650	,43370	,990	-,9769	1,5070	
		5,00		-2,6232*	,69396	,002	-4,6104	-,6359	
	2,00	6,00		-1,8622	,93220	,345	-4,5317	,8072	
		1,00		,6635	,54187	,825	-,8882	2,2152	
		3,00		-,5249	,81057	,987	-2,8461	1,7962	
		4,00		,9285	,59052	,617	-,7625	2,6195	
		5,00		-1,9597	,80137	,143	-4,2545	,3352	
	3,00	6,00		-1,1987	1,01470	,846	-4,1045	1,7070	
		1,00		1,1884	,70456	,541	-,8292	3,2060	
		2,00		,5249	,81057	,987	-1,7962	2,8461	
		4,00		1,4535	,74263	,369	-,6731	3,5801	
		5,00		-1,4347	,91923	,625	-4,0671	1,1976	
	4,00	6,00		-,6738	1,11013	,991	-3,8528	2,5052	
		1,00		-,2650	,43370	,990	-1,5070	,9769	
		2,00		-,9285	,59052	,617	-2,6195	,7625	
		3,00		-1,4535	,74263	,369	-3,5801	,6731	
		5,00		-2,8882*	,73258	,001	-4,9860	-,7904	
	5,00	6,00		-2,1273	,96129	,234	-4,8800	,6255	
		1,00		2,6232*	,69396	,002	,6359	4,6104	
		2,00		1,9597	,80137	,143	-,3352	4,2545	
		3,00		1,4347	,91923	,625	-1,1976	4,0671	
		4,00		2,8882*	,73258	,001	,7904	4,9860	
	6,00	6,00		,7609	1,10344	,983	-2,3989	3,9207	
		1,00		1,8622	,93220	,345	-,8072	4,5317	
		2,00		1,1987	1,01470	,846	-1,7070	4,1045	
		3,00		,6738	1,11013	,991	-2,5052	3,8528	
		4,00		2,1273	,96129	,234	-,6255	4,8800	
	Comprension	5,00		-,7609	1,10344	,983	-3,9207	2,3989	
		1,00	2,00		,9218	,50348	,447	-,5200	2,3636
		3,00		1,4319	,65465	,246	-,4427	3,3066	
		4,00		,2115	,40297	,995	-,9425	1,3655	
		5,00		3,2484*	,64480	,000	1,4020	5,0949	
	2,00	6,00		1,1105	,86615	,795	-1,3698	3,5908	
		1,00		-,9218	,50348	,447	-2,3636	,5200	
		3,00		,5101	,75314	,984	-1,6466	2,6668	
		4,00		-,7103	,54868	,788	-2,2815	,8609	
		5,00		2,3266*	,74460	,023	,1944	4,4589	
	3,00	6,00		,1887	,94281	1,000	-2,5112	2,8885	
		1,00		-1,4319	,65465	,246	-3,3066	,4427	
		2,00		-,5101	,75314	,984	-2,6668	1,6466	
		4,00		-1,2204	,69001	,487	-3,1964	,7555	
		5,00		1,8165	,85410	,276	-,6293	4,2623	
	6,00	6,00		-,3214	1,03148	1,000	-3,2752	2,6323	

	4,00	1,00	-2115	,40297	,995	-1,3655	,9425
		2,00	,7103	,54868	,788	-,8609	2,2815
		3,00	1,2204	,69001	,487	-,7555	3,1964
		5,00	3,0369*	,68068	,000	1,0877	4,9861
		6,00	,8990	,89318	,916	-1,6588	3,4567
	5,00	1,00	-3,2484*	,64480	,000	-5,0949	-1,4020
		2,00	-2,3266*	,74460	,023	-4,4589	-,1944
		3,00	-1,8165	,85410	,276	-4,2623	,6293
		4,00	-3,0369*	,68068	,000	-4,9861	-1,0877
		6,00	-2,1379	1,02526	,297	-5,0739	,7980
	6,00	1,00	-1,1105	,86615	,795	-3,5908	1,3698
		2,00	-,1887	,94281	1,000	-2,8885	2,5112
		3,00	,3214	1,03148	1,000	-2,6323	3,2752
		4,00	-,8990	,89318	,916	-3,4567	1,6588
		5,00	2,1379	1,02526	,297	-,7980	5,0739
Sancion	1,00	2,00	,5999	,54547	,881	-,9621	2,1619
		3,00	,5474	,70924	,972	-1,4836	2,5783
		4,00	,8006	,43657	,445	-,4496	2,0508
		5,00	-1,0019	,69857	,706	-3,0023	,9985
		6,00	-,8479	,93838	,945	-3,5351	1,8393
	2,00	1,00	-,5999	,54547	,881	-2,1619	,9621
		3,00	-,0526	,81595	1,000	-2,3891	2,2840
		4,00	,2007	,59443	,999	-1,5015	1,9029
		5,00	-1,6018	,80669	,352	-3,9119	,7082
		6,00	-1,4478	1,02143	,716	-4,3728	1,4772
	3,00	1,00	-,5474	,70924	,972	-2,5783	1,4836
		2,00	,0526	,81595	1,000	-2,2840	2,3891
		4,00	,2532	,74755	,999	-1,8875	2,3940
		5,00	-1,5493	,92533	,550	-4,1991	1,1005
		6,00	-1,3952	1,11750	,812	-4,5953	1,8049
	4,00	1,00	-,8006	,43657	,445	-2,0508	,4496
		2,00	-,2007	,59443	,999	-1,9029	1,5015
		3,00	-,2532	,74755	,999	-2,3940	1,8875
		5,00	-1,8025	,73744	,144	-3,9142	,3092
		6,00	-1,6485	,96767	,530	-4,4195	1,1225
	5,00	1,00	1,0019	,69857	,706	-,9985	3,0023
		2,00	1,6018	,80669	,352	-,7082	3,9119
		3,00	1,5493	,92533	,550	-1,1005	4,1991
		4,00	1,8025	,73744	,144	-,3092	3,9142
		6,00	,1540	1,11075	1,000	-3,0268	3,3348
	6,00	1,00	,8479	,93838	,945	-1,8393	3,5351
		2,00	1,4478	1,02143	,716	-1,4772	4,3728
		3,00	1,3952	1,11750	,812	-1,8049	4,5953
		4,00	1,6485	,96767	,530	-1,1225	4,4195
		5,00	-,1540	1,11075	1,000	-3,3348	3,0268
Libertad	1,00	2,00	2,2606*	,55899	,001	,6599	3,8613
		3,00	1,1912	,72682	,573	-,8901	3,2725
		4,00	,5812	,44740	,786	-,7000	1,8624
		5,00	2,6777*	,71589	,003	,6276	4,7277
		6,00	-,2350	,96165	1,000	-2,9888	2,5188
	2,00	1,00	-2,2606*	,55899	,001	-3,8613	-,6599
		3,00	-1,0694	,83618	,796	-3,4639	1,3251
		4,00	-1,6794	,60917	,067	-3,4239	,0650
		5,00	,4170	,82669	,996	-1,9503	2,7844
		6,00	-2,4956	1,04675	,164	-5,4931	,5019
	3,00	1,00	-1,1912	,72682	,573	-3,2725	,8901
		2,00	1,0694	,83618	,796	-1,3251	3,4639
		4,00	-,6100	,76609	,968	-2,8038	1,5838
		5,00	1,4865	,94827	,620	-1,2290	4,2019
		6,00	-1,4262	1,14520	,814	-4,7056	1,8532

	4,00	1,00	-,5812	,44740	,786	-1,8624	,7000
		2,00	1,6794	,60917	,067	-,0650	3,4239
		3,00	,6100	,76609	,968	-1,5838	2,8038
		5,00	2,0965	,75572	,064	-,0676	4,2606
		6,00	-,8162	,99166	,963	-3,6559	2,0236
	5,00	1,00	-2,6777*	,71589	,003	-4,7277	-,6276
		2,00	-,4170	,82669	,996	-2,7844	1,9503
		3,00	-1,4865	,94827	,620	-4,2019	1,2290
		4,00	-2,0965	,75572	,064	-4,2606	,0676
		6,00	-2,9126	1,13829	,110	-6,1723	,3470
	6,00	1,00	,2350	,96165	1,000	-2,5188	2,9888
		2,00	2,4956	1,04675	,164	-,5019	5,4931
		3,00	1,4262	1,14520	,814	-1,8532	4,7056
		4,00	,8162	,99166	,963	-2,0236	3,6559
		5,00	2,9126	1,13829	,110	-,3470	6,1723
Inflexibilidad	1,00	2,00	-1,8541	,78925	,177	-4,1142	,4060
		3,00	-,2658	1,02621	1,000	-3,2045	2,6729
		4,00	-,2972	,63169	,997	-2,1061	1,5118
		5,00	-2,2522	1,01077	,227	-5,1467	,6422
		6,00	-,6729	1,35777	,996	-4,5611	3,2152
	2,00	1,00	1,8541	,78925	,177	-,4060	4,1142
		3,00	1,5883	1,18061	,759	-1,7926	4,9691
		4,00	1,5569	,86010	,460	-,9061	4,0199
		5,00	-,3982	1,16722	,999	-3,7407	2,9443
		6,00	1,1811	1,47793	,968	-3,0511	5,4134
	3,00	1,00	,2658	1,02621	1,000	-2,6729	3,2045
		2,00	-1,5883	1,18061	,759	-4,9691	1,7926
		4,00	-,0314	1,08165	1,000	-3,1288	3,0661
		5,00	-1,9865	1,33888	,675	-5,8205	1,8476
		6,00	-,4071	1,61693	1,000	-5,0374	4,2231
	4,00	1,00	,2972	,63169	,997	-1,5118	2,1061
		2,00	-1,5569	,86010	,460	-4,0199	,9061
		3,00	,0314	1,08165	1,000	-3,0661	3,1288
		5,00	-1,9551	1,06702	,446	-5,0106	1,1005
		6,00	-,3758	1,40014	1,000	-4,3852	3,6337
	5,00	1,00	2,2522	1,01077	,227	-,6422	5,1467
		2,00	,3982	1,16722	,999	-2,9443	3,7407
		3,00	1,9865	1,33888	,675	-1,8476	5,8205
		4,00	1,9551	1,06702	,446	-1,1005	5,0106
		6,00	1,5793	1,60718	,923	-3,0230	6,1817
	6,00	1,00	,6729	1,35777	,996	-3,2152	4,5611
		2,00	-1,1811	1,47793	,968	-5,4134	3,0511
		3,00	,4071	1,61693	1,000	-4,2231	5,0374
		4,00	,3758	1,40014	1,000	-3,6337	4,3852
		5,00	-1,5793	1,60718	,923	-6,1817	3,0230

Basado en las medias observadas.

*. La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

Subconjuntos homogéneos

Liderazgo

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto	
		1	2
5,00	29	23,3103	
6,00	15	24,7333	24,7333
3,00	28	25,0000	25,0000
4,00	99		25,3838
2,00	53		25,7170
1,00	181		25,9834
Significación		,130	,441

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III

El término error es la Media cuadrática (Error) = 8,081.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015
- b. Alfa = ,05.

Incertidumbre

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto		
		1	2	3
1,00	181	7,7403		
2,00	53	7,9434		
4,00	99	8,3030	8,3030	
3,00	28	8,3214	8,3214	8,3214
5,00	29		9,7586	9,7586
6,00	15			10,0000
Significación		,921	,134	,051

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III

El término error es la Media cuadrática (Error) = 6,050.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015

b. Alfa = ,05.

Apoyo

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto	
		1	2
5,00	29	22,5172	
2,00	53	23,6415	23,6415
3,00	28	24,3571	24,3571
4,00	99	24,6263	24,6263
6,00	15	24,9333	24,9333
1,00	181		25,6188
Significación		,085	,249

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III
El término error es la Media cuadrática (Error) = 14,393.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015
- b. Alfa = ,05.

Insatisfaccion

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto	
		1	2
4,00	99	8,9394	
1,00	181	9,2044	
2,00	53	9,8679	9,8679
3,00	28	10,3929	10,3929
6,00	15	11,0667	11,0667
5,00	29		11,8276
Significación		,108	,172

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III
El término error es la Media cuadrática (Error) = 12,037.

- a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015
- b. Alfa = ,05.

Comprension

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto	
		1	2
5,00	29	22,8621	
3,00	28	24,6786	24,6786
6,00	15	25,0000	25,0000
2,00	53		25,1887
4,00	99		25,8990
1,00	181		26,1105
Significación		,064	,429

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III

El término error es la Media cuadrática (Error) = 10,392.

a. Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015

b. Alfa = ,05.

Sancion

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto
		1
4,00	99	9,8182
2,00	53	10,0189
3,00	28	10,0714
1,00	181	10,6188
6,00	15	11,4667
5,00	29	11,6207
Significación		,259

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III

El término error es la Media cuadrática (Error) = 12,198.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015
- Alfa = ,05.

Libertad

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto		
		1	2	3
5,00	29	15,6207		
2,00	53	16,0377	16,0377	
3,00	28	17,1071	17,1071	17,1071
4,00	99	17,7172	17,7172	17,7172
1,00	181		18,2983	18,2983
6,00	15			18,5333
Significación		,142	,090	,554

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III

El término error es la Media cuadrática (Error) = 12,810.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015
- Alfa = ,05.

Inflexibilidad

DHS de Tukey^{a,b}

RAdeCONO	N	Subconjunto
		1
1,00	181	19,1271
3,00	28	19,3929
4,00	99	19,4242
6,00	15	19,8000
2,00	53	20,9811
5,00	29	21,3793
Significación		,426

Se muestran las medias para los grupos en subconjuntos homogéneos.

Basado en la suma de cuadrados tipo III

El término error es la Media cuadrática (Error) = 25,537.

- Usa el tamaño muestral de la media armónica = 35,015
- Alfa = ,05.



SPICUM
servicio de publicaciones

Anexo V: Cartas escritas por estudiantes egresados dirigidas a sus mejores docentes

Pregunta 2.- En la Universidad he tenido algunos buenos profesores, pero realmente no he habido ninguno que me haya marcado especialmente y supongo que el mayor motivo es porque las clases estaban concurridas por muchos alumnos y llegar a tener una relación alumno-profesor se hacía más complicado.

El profesor que me ha dejado más huella fue en el instituto, mi profesor de Latín. Él era un profesor que me hacía sentir cómoda en clase. Sus explicaciones eran sencillas, lograba atraer a todos los alumnos, aunque a veces tenía que pelear un poco para conseguir que prestaran atención. No era un profesor que se imponía, aunque a veces tuviera motivos para hacerlo porque algunos compañeros eran un poco rebeldes, pero si era necesario se enfadaba, parecía que se iba a poner muy duro y al final recordaba al alumno problemático cinco minutos fuera de clase para que se calmara, e inmediatamente después retornaba la clase sin ningún problema con el resto de la clase ni, pasados los 5 minutos, con el alumno en cuestión. Había latín y griego pero muchas de sus explicaciones nos servían para reflexionar sobre nuestra vida diaria y sobre temas actuales, además de hacernos valorar la asignatura como algo útil, ya que muchos pueden pensar que estudiar latín es una pérdida de tiempo. Nos hacía pruebas a menudo para ver si llevábamos bien las clases y en sus exámenes nos pedía siempre lo mismo que en los ejercicios de clase. Además se notaba que quería aprobar a todo el que fuera posible, porque sus correcciones eran muy minuciosas e intentaba sacar algo positivo de todo. También nos conocía a todas, nuestra forma de ser, si teníamos algún problema o alguien se ponía enfermo. Por todo esto guardo un buen recuerdo de él y lo considero un "baby obrente".

Pregunta 2.-

Querido señor :

Han pasado algunos años desde que usted fuera mi profesor de Filosofía, por eso no estoy muy segura de si se acordará de mí.

Después de haber pasado por varios trabajos, creo haber encontrado mi vocación: me preparé para ser profesora. Y esa es la razón por la que he decidido escribirle esta carta.

Hasta ahora, mi contacto con los alumnos se basan en las prácticas que he realizado. Sin embargo, esto me ha bastado para enfrentarme a no pocos problemas en el aula. Recuerdo cuando usted pasaba por los pasillos y la gente se iba quedando en silencio conforme se acercaba a la clase. Y es que usted supo establecer el respeto profesor - alumno desde el primer día, sin amenazas, sin amonestaciones, simplemente pidiéndonos por favor que no molestaríamos a otros grupos que estaban en clase.

También recuerdo a los alumnos que no realizaban las tareas en clase y a los que usted les proponía actividades alternativas a modo de castigo (por llamado de alguna forma) que invitaban a la reflexión y a plantearnos si lo que habíamos hecho estaba bien o no.

Pero tal vez lo que de verdad me marco fue su facilidad, y a la vez ahínco, por integrar a aquellos que no se sentían tan motivados como yo enseñando a todos sin distinción. Usted quizá no lo sepa, pero supo valorar el trabajo de estos chicos y chicas como el resto de los profesores no supieron hacer dándoles un voto de confianza.

Cuando estudiaba, no valdré nada de esto, ni siquiera veía la utilidad de muchas de las cosas que usted hacía. Pero hoy, por todo lo que hizo y por todo lo que me enseñó, lo considero uno de los mejores profesores que haya tenido hasta ahora. Reciba un cordial saludo de una antigua alumna:

HB

Traducción e Int. - Huper - 23 años

Pregunta 2.-

La etapa universitaria fue más decepcionante de lo que yo había pensado. Tal vez, en el momento, no me di cuenta, pero ahora, al mirar atrás, sólo recuerdo con especial afecto al departamento de lingüística y lengua, y en especial, a cuatro profesores. Es cierto que eran buenos, pero seguramente mi recuerdo está contaminado por la mala impresión que el resto de docentes dejaron en mí.

Lo más llamativo de este grupo es que eran trabajadores. No iban a clase a restregarnos su doctorado y sus inigualables conocimientos, sino que lucharon por enseñar y por hacernos sentir que formábamos parte de la universidad.

Éran duros y exigentes, los exámenes eran largos, complicados, con un vocabulario sobre lenguaje y ciencia muy difícil de asimilar. ~~Los ~~significativos~~~~ Sin embargo, eran personas más cercanas y accesibles de lo que parecían, siempre dispuestas a ayudar y a escuchar al alumno, sobre todo, porque sabían que sus asignaturas eran las más difíciles.

Esta accesibilidad contrastaba con la hipocresía de otros que nos mostraban justamente lo contrario: profesores que intentaban ser graciosos en clase, que se mostraban simpáticos y que no paraban de hacer el payaso, pero a la hora de la verdad, las puertas de su despacho estaban más que cerradas, porque ahí dentro, todas las bromas que habían hecho en clase pasaban a ser menosprecios hacia los alumnos.

De este departamento aprendí que lo más importante que debe tener un profesor es que sus alumnos le importen, y que, cuando vuelvan a casa, se pregunten si han hecho bien su trabajo.

6
114

Traducción e Interpretación - Kluger - 29 años

Pregunta 2.-

Estimado

Ante todo, gracias. Sí, sí, gracias. Por todo lo que me permitiste aprender en tus clases. Contigo aprendía a estudiar, era lo que te merecías. Las risas en clase cuando explicabas lo que habías dicho en un rincón o en otro del aula. Cómo te acordabas tan bien de todo lo que decías. Cómo sabías explicarlo todo de forma tan clara para que todo el mundo te entendiera. Siempre una cara amable, y con la verdad por delante: quien no quisiera atender, que se marchara, nadie te obligaba a estar allí. Los apuntes que dabas eran tan claros, tan concisos... y las preguntas que después hacías en el examen, eran tan precisas. Desde luego, el que no aprobara contigo era porque no quería. Había que estudiar, y mucho, pero nos lo dabas todo bien "mascadito" como se dice. Con qué pasión explicabas la literatura, qué forma de hacerlos captar lo que era un romance, un picaresco desvergonzado... Siempre recordaré con una sonrisa tus clases, siempre estaré agradecida por todo lo que me hiciste aprender. Espero que la vida te trate como te mereces, y que sigas haciendo que tus clases se pasen en un suspiro.

Te saluda atentamente,



Filología Inglesa - Mujer - 27 años

Pregunta 2.-

Querido

715

Te escribo ciertos años después de haberme visto por última vez para decirte una cosa principalmente: gracias. Gracias por los seis años de tu vida que dedicaste a hacer de mi compañera y de mi una mejor persona ante todo, y una buena alumna después. Gracias por educarme siguiendo unos principios de convivencia, unas normas disciplinarias y unos métodos educativos que en aquellos días mi profesor y mis propios compañeros de trabajo comprendían, que te costaron muchas luchas y sudores, y que incluso te costó el calificativo de "loco". Pero ahora, con los años y con la experiencia, me ha dado cuenta de que los errores todos los que en su momento no vias tu genialidad, por estar demasiado adelantado a su tiempo. Ahora entiendo que la gente suele tener miedo y rechazar aquello que es diferente y que se sale del camino marcado, aunque este sea terrible. Gracias por enseñarme y recordarme cada día el significado de las palabras convivencia y solidaridad, por enseñarme a pensar por mi misma y no dejarme todo hecho, por obligarme a leer a Cervantes, Solís Ure, Pérez Galdós, Delibes, entre otros libros desde que tenía siete años, por hacerme trabajar en grupos diariamente... incluso por colgar una foto de la estatua de la Libertad en la pared de mi habitación. Por los seis años de lealtad, gracias.

Quiero decirte que al igual que todos los hijos reconocen ciertos aspectos del carácter de nuestros padres en nosotros mismos, yo también ~~he~~ tengo cosas tuyas, a veces incluso me río cuando las recuerdo, y me acuerdo de ti. Siempre lo hago.

H6

Pregunta 2.- Querida A, yo, alonso que tengo

opostividad me gustaria agradecerle lo que hiciste por mi en los años de universidad.

Como docente, me transmitiste tu pasión por la literatura de la Edad Media y me enseñaste que las clases en la universidad podían ser amenas y divertidas. Por decir todo, también como docente, me ayudaste a pasar el duro trabajo del instituto o la universidad, enseñándome que con un trabajo constante y con interés, eso como se trabajaba allí, y se podía conseguir cualquier cosa.

Como persona... yo tengo palabras. Cuando mi madre enfermó de cáncer, me apoyaste desde el primer momento. Me permitiste no tener que asistir a tus clases, a pesar de que eso obligabas, y me buscaste desinteresadamente o a compás para que me pasaran los gastos. Cuando quise que me ayudara, y a pesar de que yo me tenía como alumno, me pedías por los papeles para preguntarme por su estado de salud. Cuando me pidió también escribi todo lo que pasó. Siempre has estado a mi lado

osudáidome, opogáidome y airmáidome
leada que acaba lo caeese.

Yo te lo dije una vez, cuando fui a tu
despedeo a decirte que opate lo última
arigatiese que me quedaba, si tu
pogo, si tus grades de outro, si tus
caelios... para lo hubiese caeeguido.

Por todo: GRACIAS!!

117 Traducción e Interpretación - Mufei - 24 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor

Le escribo esta carta en agradecimiento por lo que me enseñó, no sólo en sus clases de inglés, sino en todo, en general.

Fue el único profesor en toda la carrera que impartió sus clases, desde el primer curso en inglés, fomentando nuestra mejora en la comprensión y expresión oral. Fue el único que aportó a las clases gramaticales (siempre tan pesadas por norma general) un enfoque más dinámico, añadiendo diferentes actividades, escuchas variadas, chistes, experiencias personales a su enseñanza, amenizando de este modo las dos horas seguidas de clase que teníamos tres días a la semana.

Además, fue uno de los pocos que se preocupaba por los alumnos, que cuando veía que alguno tenía problemas de comprensión o de nivel estaba siempre ahí pendiente para dar material extra, bien de apoyo, bien más avanzado para los que sabían más, a pesar de ser 70 alumnos.

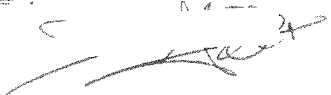
Hizo, con sus clases, que la traducción mecánica, tan fea y engorrosa, resultase atractiva con sus diálogos, con las ilustraciones, con todo el repaso previo de vocabulario que nos hizo más fácil la asignatura.

Fue uno de los pocos que me orientó en mi tema de decisión sobre mi futuro, que me animó cuando perdía la ilusión o creía que "eso" no era para mí y además siempre tenía una palabra respetuosa y amable.

Fue sincero con las evaluaciones y supo valorar el esfuerzo cuando lo había o exigir más cuando éste no existía.

Por estar siempre ahí, por su método de enseñanza y porque me enseñó muchísimo a lo largo de la carrera le escribo esta carta.

Atentamente,



Bellas Artes - Muya - 32 años

118

Pregunta 2.-

El motivo de esta carta es hacer una reflexión sobre los profesores que he tenido a lo largo de mis estudios y en concreto sobre el profesor que me haya transmitido valores positivos. Al pensar en todos ellos veo claramente que el profesor que me transmitió una enseñanza más valiosa fuiste tú, Abelardo. Tus clases no eran las más estrictas, ni las de mayor contenido teórico, en cambio enseñabas lo más importante a la hora de aprender a dibujar que es la experimentación. Muchos profesores cuando imparten una clase de dibujo dan excesiva importancia al parecido con el referente, enseñan que para dibujar hay que prestar atención a lo que hay fuera de uno, cuando lo que verdaderamente importa en la creación artística es la expresión de uno mismo usando un referente real, que es lo que determina el estilo artístico y la creatividad. El único profesor que durante toda la carrera dijo que una obra artística debe tener importancia por sí misma fuiste tú y te lo agradezco por que nadie más fue capaz de decirlo, si no hubiera podido experimentar en el dibujo en tus clases quizá pensaría como lo hace mucha gente que el arte es representación y no como pienso ahora que el arte ~~es~~ es para mí una forma de entender la realidad, de ~~expe~~ experimentar, expresarme y vivir la libertad.

Filología Hispánica - Mujer - 28 años

119 Pregunta 2.- Querido ...

Cuando llegué a cuarto de carrera, concretamente al segundo cuatrimestre a la asignatura de arquitectura por Maximiliano tenía un miedo atroz. Me dijeron que su asignatura era tremendamente difícil y eterna, eterna por lo de los interminables temas que tenía. Además, me dijeron que el profesor era un tipo duro de esos que con solo verte a parecer podía ponerte a llorar.

Ahora, después de haberle conocido y haber trabajado su asignatura puedo decir que estaban equivocados. La asignatura es densa, no lo discuto, pero su forma de trabajar la hace amena y ~~es~~ un poco más sencilla. Debo decir que lo que aprendí es para siempre, pase el tiempo y siga teniendo claro todo lo que tuve que aprender; y sé que eso lo hace un buen profesor, te deja clara las cosas básicas y no sigues con dudas lo que crees que debes aprender.

Su persona también me demostró que era tan brillante como profesor. Usted fue siempre muy correcto en el trato, cercano y siempre dispuesto a ayudar.

Cuando me dijeron me hizo usted llorar, lloré cuando en el último día de clase me dirigió una carta de despedida en la que me hizo ver, no solo que es un gran escritor sino un gran profesor. Mil gracias. Un saludo; siempre su alumna.

Teen. Sup. en Restauración - Hombre - 36 años

Pregunta 2.-

(Cocinero)

Apreciado Profesor/ores:

En primer lugar darte las gracias por toda tu labor durante todos estos años.

Gracias por despertar en mí el gusto por la música, el teatro, la lectura, los deportes, la cocina.

Gracias por hacer que respete a los mayores, también darte las gracias por intentar inculcar el valor de la disciplina, aunque conmigo no lo conseguieras del todo.

Gracias por ayudarme a cultivar la amistad, gracias por reinirme cuando lo he hecho mal, gracias por hablar con mis padres para que ellos dentro de sus posibilidades se unan a ti para que la educación sea más fácil.

En definitiva gracias por hacer que sea la persona que soy ahora.

P.D: Carta dirigida a todos los profesores que he tenido en toda mi etapa como estudiante (E.G.B, F.P y algún que otro profesional de la Hostelería que no eran docentes pero que actualmente sí lo son).

Filología Hispánica - Maestría - 31 años

Pregunta 2.-

Querida " " "

Lo quería agradecer ~~todo~~ lo mucho que me ha aportado en mi etapa universitaria, todos los conocimientos que nos ha dado a lo largo de las clases de literatura. Pero sobre todo este afán de querer que reflexionáramos a partir de los instrumentos que nos daba, guiando nuestros pasos en las difíciles tareas que nos dio. ~~También~~

Incluso en el examen aunque costaba trabajo por no ser como muchos de los demás un simple acto de ~~repetición~~ repetición de lo dicho en clase; sino una reflexión compleja a partir de lo visto, nos aportó algo más de conocimiento.

Me ha encantado también después de leer tantos libros de estos autores, que ha estudiado usted tanto, tener algunas claves para entenderlos mejor o simplemente tener una visión del autor, gracias a que usted los conozca prácticamente a todos.

Por último agradecerle su proposición aunque no se haya hecho, de dirigirme un tesis, ~~pero me encantaría~~ con un tema tan interesante como la literatura comparada. Hasta pronto

Con mucho cariño - (M) -

Periodismo - Mujer - 22 años

412

Pregunta 2.- Mi carta va dedicada a mi profesora de Latín y Griego durante 1^o y 2^o de bachillerato. No he escogido a nadie de la universidad porque realmente no he tenido a ningún profesor que reúna esas características.

Buenas ,

Mi carta va dedicada a ti porque, a pesar de que hayan pasado muchos años, aún sigues presente en muchos aspectos de mi vida, y digo yo que por algo será.

Nos enseñastes muchas cosas. No sólo te limitastes a instruirnos en una materia totalmente desconocida para nosotros, sino que además conseguistes hacernos divertida y amena. Te preocupastes de buscar métodos, actividades y recursos que lograsen elevar nuestra atención y con los cuales aprendiéramos realmente. Además, supistes llegar a cada uno de nosotros como personas, pues como bien decías, antes que alumno y profesor somos personas. Y es cierto, pues así conseguimos el respeto mutuo.

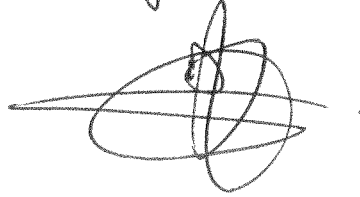
Nos enseñastes que con el esfuerzo y la perseverancia se consiguen las cosas, que todos tenemos el derecho de aprender y la oportunidad de llegar allí donde nos proponíamos, aunque unos inventaríamos más tiempo que otros. Pero que lo verdaderamente importante es luchar por aquello en lo que crees.

Recuerdo el tiempo que dedicabas a cada uno de nosotros, te preocupabas por corregir nuestros fallos haciéndonos ver las causas para que no volviéramos a equivocarnos más. Pocos eran los profesores que lo hacían y esto se agradecía porque realmente nos ayudabas.

Hoy, después de tanto tiempo, aún sigues preocupándote por nosotros, aún nos sigues dando consejos y aún nos sigues ayudando. Desde luego fue una suerte el haberlo tenido como profesora, pues hoy en día eres una amiga.

Lo curioso e importante es q sigues siendo igual con los otros grupos que vas teniendo como alumno. Aún sigues educando en tu asignatura y en algo aún más importante, en valores.

Por todo ello, muchas gracias.



Filología Inglesa - Muri - 23 años

Pregunta 2.-

HB

Escribo esta carta por agradecerte ~~por~~ haber estado siempre ahí para mí. Ahora que he acabado la carrera me doy cuenta que hay pocas profesoras como tú, sobre todo en la universidad. Siempre nos has demostrado que te gustaba tu profesión, que te importábamos, que, de algún modo, éramos tus niños y no sólo tus alumnos, y que nos querías. Llegabas en ~~la~~ el aula con una sonrisa contagiosa y hacías que la clase se un momento divertido en el que todos ~~los~~ pasábamos bien. Los demás profesores nos trataban como adolescentes, con todo lo negativo que esto conlleva, mientras tú nos tratabas como seres humanos. Todo pasaba por el afecto y los sentimientos. Sabías, y además te gustaba, escucharnos te gustaba conocer nuestras opiniones. Eras una de las pocas que se interesaba de verdad por nosotros^y gracias a esta habilidad, conseguías transmitirnos todo lo que querías, y es así que me transmitiste el amor por el inglés. Tu única meta era que lo pasáramos bien y que entenderíamos lo que se hacía. Ibas a nuestro ritmo y no intentabas aplastarnos con tu saber respetando nuestra edad y nuestras posibilidades. Hiciste posible que creyera en mí, en mis posibilidades, en mis capacidades para aprender un idioma extraño. Ahora, yo también quiero ser profesora de inglés pero más que todo quiero ser una profesora tan generosa y humana, como tú.

(Carta para una profesora de inglés de secundaria)

latín - hambre - 30 años

Pregunta 2.-

El buen docente.

Es complejo, para mí, decir cuál de los profesores de mi etapa universitaria podría ser el mejor. En todo caso, hablémosle acerca de quien considero es el más completo.

Desde luego el profesor al que me voy a referir se caracteriza por una gran capacidad de trabajo ~~por~~ su posesión de síntesis que expresaba con gran espontaneidad en sus clases magistrales. Sí, sí es un profesor con métodos de toda la vida, válidos para estudiantes universitarios de mi área la Filología Clásica; pero posee una característica diferenciadora: a través de su "buen" "dado" motivaba a los alumnos a trabajar (hay que ~~trabajar~~ ^{entender} el escaso número de alumnos en nuestras áreas, por lo que las relaciones suelen ser muy directas); ~~de~~ ^{de} ~~una~~ ^{una} vez que el alumno se empezaba a atender y tras coger cierta nivel, encargaba a los alumnos trabajos de grupo, trabajos parados ~~en~~ los que ~~el~~ dota al alumno de todos los instrumentos necesarios (más de los necesarios en algunos casos) y lo tutoriza constantemente en los inicios.

¿Qué aporta? "alegría" es el ambiente, respeto al trabajo serio de los demás, trabajo en equipo, valoración de los alumnos como personas autónomas.

En definitiva este docente ~~era~~ es un gran profesional, pretende que con los contenidos adquiramos las destrezas propias de filólogo partiendo de nuestros ~~propios~~ ^{propias} experiencias, y fallas.

¿Por qué ~~le~~ ^{me} gusta de él? Porque tuve que esperar algunos años ~~para~~ ^{para} (no solo yo) para comprender exactamente lo que era la "filología". El ~~suceso~~ ^{suceso} que se presuponía de enseñarnos la utilidad real de lo aprendido en otros campos de la vida tan importantes como la sabida

laboral, el único que se preocupó por acercar las nuevas tecnologías a estos saberes más antiguos, por añadir conceptos nuevos

~~Lo que queda más claro~~ Lo que queda más claro en mi memoria es como se preocupó por sus alumnos, por algo que además hizo evidente al dejarnos siempre colaborar activamente en el desarrollo de la asignatura.

Nadie faltaba a sus clases normalmente, lo que era algo muy habitual ~~entre~~ en los ^{resto de} profesores que aunque visitábamos grandes conveinciones ~~hacían~~ ~~o~~ gratuitas las clases

Por último, señalar que a por lo aprendido por profesores parecidos o como él, por lo que decidí retomar la carrera, porque aprender es participar. La cantidad de lo aprendido ya no importa tanto como la calidad; si quieres cantidad, investiga por tu cuenta; si quieres calidad, déjate asesorar por quienes se supone que entienden.

Humanidades - Mujer - 24 años

415

Pregunta 2.- Estimado profesor...

La primera imagen y sensación que me viene a la memoria es la pasión con la que impartías las clases. Bien es cierto que tu oratoria siempre ~~me~~ ha causado ^{en mi} mucha curiosidad ~~me~~ e interés, pero el modo en el que transmitías tus conocimientos despertaron aún más mi ~~pasión~~ por la cultura clásica ~~a través de~~ las lecturas que me recomendabas, las charlas que me recomendabas y los trabajos de investigación que planteabas hicieron que me sumergiera en un mundo lleno de curiosidades, arte y cultura.

Siempre tenías tiempo para atender nuestras dudas y para ampliar información, eras un buen transmisor de conocimientos además de poseer una gran cultura. Tus dotes de comunicación y de relación con los alumnos son dignos de admirar y tener en cuenta.

Gracias...

H16

Pregunta 2.- Traducción e Intep. - Mujer - 23 años

Hola, te escribo porque estoy ahora haciendo el CAP y empiezo a cuestionarme cosas sobre la docencia y a ver con más claridad la profesión del docente. Desde siempre he valorado cada profesor que he tenido y pensaba que era bueno con el que no se hacía mucho y se aprobaba y malo el que era muy duro y con el que se suspendía. Ahora, después de haber realizado mis prácticas en el instituto, mi perspectiva a cambiado bastante. Recuerdo, que sus clases eran unas clases dinámicas y en las que usted cedía la palabra a los alumnos y nos daba mucha importancia. Siempre intentaba mediar entre los alumnos e intentas que llegáramos a comprender por nosotros mismos y con su ayuda toda la pluralidad de ideas y llegar a conclusiones. No sólo nos enseñaba su asignatura, sino que contextualizaba la materia y además nos explicaba cosas de todos los ámbitos y que nos servían para la vida diaria.

No era el típico profesor autoritario, por nada, teníamos todos plena confianza para poder hablar de todos los problemas que surgían.

Tenia la capacidad de auto crítica cuando hacía falta y se daba cuenta de que algo estaba mal hecho. Y sobre todo era capaz de innovar cuando las cosas no funcionaban y adecuar otros métodos que nos fueran más afines.

Tanto como se habla de la enseñanza individualizada ahora, usted ya la conocía. Siempre intentaba ayudarnos y cuando veía que alguien necesitaba ayuda se ofrecía para ayudarlo.

Además de todo esto, que me parece lo más importante, usted era un genio en su materia y lo más importante sabía transmitir y comunicar y tenía mucha paciencia.

Por todo esto, considero hoy día, que estas son las cualidades del perfecto docente.

Un saludo.

Filología Hispánica - Hombre - 44 años

HA
Pregunta 2.- Un profesor que me ayudó y me mostró con su trabajo lo que es ser un "buen profesor", fue mi profesor de traducción en el último año de carrera.

En primer lugar porque era un profesor con una gran formación y unos conocimientos muy amplios, no sólo en su materia sino en cualquier tema relacionado con la educación. Eso permitía que los alumnos tuvieran una gran confianza en él y en todo lo que enseñaba.

Luego, fue un profesor muy exigente a la hora de hacerme trabajos, pero también muy justo a la hora de calificar nuestros trabajos. El alumno sentía que el esfuerzo que le pedían, iba a ser valorado justamente.

Por último, siempre se preocupaba por ayudar a los alumnos que tenían más dificultades; explicando dos o tres veces si era necesario un mismo tema; usando distintas estrategias de enseñanza.

Creo que la gran preparación académica de este profesor, su exigencia en el trabajo, su justicia a la hora de valorar y sobre todo su paciencia para explicar y volver a explicar para que todos sus alumnos aprendiesen algo, fue lo me marcó ^{hace} y que conserve hoy este un recuerdo positivo, como "buen docente".

~~Filología~~
Traducción e Interpretación - Inglés - 23 años

1 PREGUNTA 2

Estimada profe: 😊

de inglés

tu asignatura de Interpretación de Conferencias me ha motivado enormemente a no descartar esa posibilidad en el futuro y es más ¡incluso me planteo especializarme con un Máster!

Nos hiciste ver y nos acercaste un mundo desconocido para nosotros ~~pero~~ y sobre todo, nos demostraste cómo a

base de trabajo podemos desarrollar y mejorar nuestra capacidad auditiva. ~~Y~~ ~~que descubrimos~~ técnicas ^{TUVIMOS LA OPORTUNIDAD DE DESCUBRIR}

interesantísimas para trabajar el desfase con discursos de presidentes del gobierno europeos, norteamericanos que estaban de actualidad. Nunca he tenido una

profesora tan preparada y que supiera corregir los errores de cada uno de los intérpretes" (en formación) que estábamos en cabina. ~~Nos corregías~~ Nuestro material

era siempre muy innovador contextos de la ONU y organizaciones internacionales importantes. No sé si llegaré a ejercer de intérprete pero si algún día lo hago será porque me abriste una "ventanita" a un mundo maravilloso e interesante que me fascina por completo

Gracias por tu ayuda y dedicación

Pregunta 2.-

Querida,

Te escribo estas letras para agradecerte lo mucho y bueno que me has enseñado. Como sabes, es la primera vez que estudio interpretación y gracias a tus métodos de enseñanza he aprendido mucho, pero sobre todo, a cómo expresar lo que siento a través de la expresión corporal y gestual y a interiorizar sentimientos a los que debo recurrir dependiendo del momento interpretativo.

Las actividades que hemos realizado en clase han sido muy divertidas y gracias a ello me he "estrajado" al máximo y has sacado de mí cosas que no pensaba que sería capaz de realizar.

Guardo con mucho cariño todas las prácticas pero en especial aquella en la que me felicítaste, la del tema de maximizar y minimizar gestos. Aquella valoración tan positiva que hiciste sobre mi trabajo delante de mis compañeros me soltaron la autoestima a una velocidad increíble. Fue a partir de allí cuando me empecé a creer que yo también sabía hacer cosas buenas y no solo del "montón".

Mi paso por tus clases me han marcado positivamente en muchos sentidos porque además de buena profesora eres buena gente ya que has estado ahí siempre que te he necesitado.

Muchas gracias por todo.



Traducción etut. - Mujer - 27 años

Pregunta 2.-

Hola

Te escribo esta carta para agradecerte la labor que hiciste conmigo. De todos los profesores que he tenido a lo largo de mi etapa escolar, sin duda, eres de los que guardo un mejor recuerdo.

Y no porque tu asignatura fuera precisamente sencilla y por fácil aprobarla, o porque fueras muy divertido y chistoso. Creo que con tu asignatura realmente aprendí, recuerdo la mayoría de lo que nos enseñaste, conseguí retenerlo y por eso me ha sido útil y me ha servido en los años posteriores. Tu asignatura sentó una base importante y me ayudó a proseguir en el mundo de la Traducción.

Creo que conseguiste tu objetivo, que al ser profesor, es conseguir llegar al alumno y que este aprenda. Conmigo cumpliste tu objetivo.

La primera razón por la que creo que fuiste un buen profesor es que sabías que lo primero éramos nosotros, los alumnos. No eres como otros profesores que piensan que ellos mismos son lo importante y los alumnos tienen problemas, la culpa es suya. Que ellos son los que se tienen que adaptar a ti. Para ti contábamos todos, te interesabas por nosotros, si detectabas algún problema actuabas. Eres otra cualidad tuya, eras persistente. Te involucrabas en nuestro aprendizaje, como debe ser. Estabas atento, observabas y cuando detectabas algún fallo, parabas y actuabas. Intentabas buscar soluciones al problema y si no te venían, seguías buscando. Contigo había un equilibrio. No eras excesivamente formal, de modo que había comunicación entre nosotros y tú, pero sí que tenías unos normas que había que cumplir, esas respetadas pero eras cercana. Estabas disponible no sólo cuando te querías sino cuando nosotros te necesitábamos.

También creo que es importante el hecho de que tenías vocación. No sólo te gustaba la materia que impartías, del hecho eres un traductor profesional, con mucha experiencia y, por tanto, hablo con fundamentos y sabiendo de lo que hablo, sino que también te gustaba la docencia. Eso cambia mucho la cosa. Si realmente disfrutas con tu trabajo es seguro que dedicarás más tiempo y energía en hacerlo bien. Tendrás más paciencia y capacidad de entereza.

En tu ~~440~~ era así y se notaba. Realmente te esforzabas y hacías todo lo posible por conseguir que nos motiváramos y que aprendiéramos. Y eso me parece digno de elogio. Todos los profesores debían ser así, sin duda, los resultados cambiarían. Si alguien decide dedicarse a la docencia debe intentar cumplir con su obligación y eso es conseguir que todos aprendan algo, o al menos saber que has hecho todo lo que está en tu mano.

Otra cualidad era que eras coherente. No hay nada peor que tener un profesor que no sepa por dónde te va a salir. Tú eras muy claro, tenías unas normas, sabíamos lo que querías y no había sorpresas. Esto te daba respeto, te tomábamos en serio. No cambiabas según el humor o el día. Las reglas eran las reglas y tú te encargabas de que se cumplieran.

Otra cosa positiva, eras flexible y comunicativo. Eso es fundamental. Si el centro son los alumnos, es el docente el que se tiene que adaptar al alumno. Debe ser flexible y adaptarse a las circunstancias. Bajar el listón si es necesario. No se trata de que el docente haga lo que tiene pensado sin más, sin mirar si sirve o no. Debe observar si le siguen y si no cambiar lo que tenía pensado hacer. No se trata de lo que el docente prefiere, lo que le es más cómodo sino de lo que necesitan los alumnos. Y además los alumnos tienen que notar que pueden dirigirse a ti, que los canales de comunicación estén abiertos por ambos lados. La comunicación es fundamental para que haya aprendizaje y eso es nuestra meta.

Para ti lo importante, como he dicho éramos nosotros, por eso te ade cuab para ti lo importante, como he dicho éramos nosotros, por eso te ade cuab a nosotros. En cuestión de vocabulario, es decir, te esperabas de manera que podíamos entenderte aun siendo tú todo un profesional y también de nivel. Es decir veías dónde estábamos, en qué punto y de ahí partías. No vale lo nada explicar algo si tenemos lecciones que no nos van dejar aprender o que tú tienes programado. Y en cuanto a la evaluación también. Lo que nos exigía era lo que se había dado. Ni más ni menos. No regalabas nada pero eras justo. No había sorpresas.

Y, por último, otra cualidad tuya es la empatía. Te ponías en nuestro lugar, intentabas recordar como eras tú a esa edad, para intentar entendernos y así poder ayudarnos mejor. Es importante no dar más importancia a las cosas que la que tiene. Responder relajadamente ante cuestiones normales de esa edad. No hay que pensar que si algo va mal, la culpa es del alumno, verlo como nuestro enemigo y adoptar una actitud conformista. Eso no resuelve nada, hay que actuar y buscar soluciones. Hay que ser positivo y pensar que mejorar la situación es posible. Muchas gracias Dorothy.

De estudio.

Latín - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

Le escribo para agradecerle la pausa en la que usted me transmitió su asignatura.

En toda mi etapa universitaria, lea síb muchos los docentes que le he leído ~~o~~ y muchos de ellos igual de competentes que usted. Sin embargo le decidí ~~escribírle~~ escribirle a usted, porque también me algo especial mi situación.

De todo es sabido que, una asignatura como la suya, histórica de Roma, puede parecer algo densa y más siendo tan sólo una alumna, pues era la única que podía asistir.

Consiguí ~~que~~ que me interesara por su asignatura a través de su simple metodología: clases basadas en explicaciones, con constantes alusiones a la historia y la situación actual, acompañadas en todo tipo de imágenes, resúmenes, esquemas, textos literarios donde yo podía percibir que todo lo que me estaba contando era real.

Desde el primer día que llegué, se interesó por cuál era la mejor forma de enseñarme, por ^{aquellos} ~~que~~ conocimientos tenía de base. Quería explicarme lo que yo quisiera, prefiriendo comenzar desde cero para resolver cuestiones que tenía equivocadas junto con alguna que otra laguna.

Así mismo, todo texto o imagen que aparecía, era consultado tanto por usted como por mí, viendo así la evolución que yo iba teniendo a lo largo del curso. Es decir, era capaz de seleccionar los contenidos con todo el material que me iba exponiendo. Una asignatura como histórica, se convirtió en algo totalmente activo, donde ambos teníamos participación, donde yo me sentí que formaba parte activa del proceso.

la evolución ^{fuera} ~~tan~~ sólo ~~de~~ fue un comentario de texto que, casualmente, habíamos comentado en clase y del cual sólo tuve que hacer una pequeña reseña. Es una esiguetura para la cual ~~no~~ ~~le~~ ~~tenido~~ ~~modo~~ que estudiar y que con ~~sólo~~ el trabajo diario de clase, me ha sido suficiente para tener una buena visión sobre la materia y sobre usted.

Creo que ha sido un buen docente, porque me supo transmitir los valores históricos romanos siendo capaz de relacionarlos con la actualidad. Pues no hay nada absolutamente nuevo. Tanto es metodológica como su evolución, tiene sido correctos. Fue una esiguetura como esta ~~o~~ y con tan sólo una esiguetura, lo más fácil hubiere sido o mandarme un trabajo o simplemente ~~hacer~~ ~~o~~ ~~enunciar~~ los puntos y que yo por mi cuenta me la hubiera preparado. Pero no fue así, fue todo un proceso, en el que yo vi que todas las expectativas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, estuvieron cubiertas. En el caso observé que su implicación como docente es la más correcta y donde las vías de comunicación estaban ~~siempre~~ constantemente abiertas.

H22

Pregunta 2.- El profesor que más me ha impactado, no sólo en la universidad, sino en todo mi recorrido por el sistema educativo ha sido el profesor que, sin ser especialista en poesía, impartió la asignatura textos literarios ingleses de segundo curso de filología inglesa.

Su inglés no era el mejor, ni su dicción; pero esto se quedaba en una simple anécdota en el momento en que abría el libro y comenzaba a recitar los poemas. Realmente transmitía los sentimientos expresados en el papel con una gran fuerza. Una vez que leía el poema nos animaba a participar con nuestra opinión sobre el significado del mismo, nos daba la oportunidad de defender nuestras conclusiones siempre que fueran razonadas y las admitía llegados al punto de que cualquier teoría bien razonada y coherentemente admisible era válida como respuesta en el examen.

Además de esto, la pasión y el sentimiento de revelación que rodeaba sus explicaciones sobre las imágenes, metáforas o cualquier tipo de figura o rima en el texto daban la impresión de que éramos afortunados por las revelaciones que habíamos recibido como un valioso secreto que se nos hubiera confiado.

A pesar del paso de los años aún sigo poniendo en práctica todos los conocimientos que adquirí a la hora de analizar cualquier tipo de texto para comprender lo máximo posible el significado y en segundo lugar para tener en cuenta todas las herramientas de las que se puede disponer al escribir un poema o una canción, yendo más allá de lo que a primera vista se puede apreciar, pero a la vez aparentando ser lo más sencillo posible para que llegue a la mayor cantidad de gente posible.

Finalmente debo añadir que para mí un buen profesor es el que tiene la capacidad de adaptar su conocimiento y sus

444
métodos tanto a la asignatura como al nivel de los alumnos,
ya que el mejor profesor de literatura podría ser el
peor de lengua por ejemplo: la capacidad de adaptación,
los recursos y la creatividad me parecen fundamentales
aplicados a cualquier asignatura.

1123

Pregunta 2.- Pasa a escribir, describe, las virtudes de aquellos profesores que más me han quedado para luego hacer una especie de insecto extinto. Así valdría el profesor perfecto. Cuando la asignatura de zoología el profesor nos puso la terapéutica de él que "sería" sería, como mi maestro imaginario, el insecto perfecto, mezcla de todos los insectos, de aquellas cualidades más conservativas en la evolución. "Casi seguramente no existe" nos dijo. Como mi maestro imaginario. Me centré en mi profesor (de química del instituto (en la universidad no he tenido ningún maestro demasiado perdidos de sus carreras profesionales)).

Me lo crucé un día por la calle. No me ~~ve~~ ve. Timido como soy ~~no~~ no lo paré. No le dije que estudiaba. Ni que siempre que podía ~~lo~~ lo pararía como ejemplo. Ni que cuando nos reunimos los compañeros le recordamos con mucho cariño, que ~~de~~ debería alguna ~~vez~~ ~~multilla~~ ~~fit~~ ~~de~~ ~~otras~~ ~~me~~ ~~lo~~ ~~cuando~~ ~~de~~ ~~no~~ ~~hala~~ ~~otras~~ ~~otras~~ repite sus multillas. Ni que aun sigo usando "su método" (diez años después) para resolver problemas.

Después del CAP, he visto que su método era más constructivo de lo que yo creía. Pensaba que era un ~~profesor~~ profesor serio, a la vieja usanza que se hizo respetar. Pero no:

- Sus explicaciones de clase eran muy cortas (casi nunca acabó el tema) dejando el resto de la clase para resolver dudas y ejercicios que paría en relación a lo que había explicado. Hacía continuos exámenes que al día siguiente tenía corregidos y que corregíamos en clase. La nota final no era la media de los exámenes. Como ejemplo: 3º de BUP fue un año nefasto para mí. Me desentendí, y no apreté ni un solo ~~examen~~ examen

en todos ⁴⁴⁶ los cursos. Bueno, alguno sí, pero "Rayadillo". Me llevó a septiembre, y antes de entrar al examen, en el pasillo me preguntó "Wilson, ¿has estudiado?" "Sí", le dije. "Pues venga, te lo creo". Me había visto durante el curso, me veía flores (ese verano me autocaliqué porque me quedaban cuartos) y, sobre todo, me conocía.

- Otra muestra: al ~~principio~~ final de los tres años que lo tuvimos de profesor nos pasó un cuestionario para que ~~opináramos~~ opinásemos sobre él.

¿Qué aprendí de él? Aparte de lo típico: compañerismo, seriedad, responsabilidad. Lo que ahora veo (me veo en los pasillos de los institutos) y desde ~~que~~ que me cogió con 14 años, a cuando me fui con diecinueve, es que nos dábamos un su clase, y que si llego a ser maestro, salvando los debates que hay entre su asignatura y la mía (de la química a la filosofía hay un abismo), me gustaría ~~de~~ parecerme a él. ~~Si~~

1124

Filiberta Inyesa - Mujer - 38 años

Pregunta 2.-

Querido profesor:

Usted era mi profesor de lingüísticas del inglés en mi primer año de carrera universitaria.

Me impactaron mucho sus clases y sus explicaciones en clase además de su forma de ser. Dicho eso, me acuerdo muy bien de su aspecto autoritario lleno de mucho sentido de humor. Me acuerdo también de como nos gustaban asistir a su clase porque lo entendíamos todo de una forma muy clara, eso que las lingüísticas eran un poco de asimilar. Me acuerdo igualmente de los ejemplos claros y sencillos que nos dabas para explicarnos las variantes lingüísticas refiriéndote siempre a ejemplos de nuestro propio lenguaje.

Entre otras cosas, me llamaba la atención como nos llamabas siempre por nuestros nombres y eso era desde el primer día de asistir a su clase. Es un aspecto que aprecio mucho en un profesor. Si un profesor se acuerda de mi nombre eso significa que yo soy una persona importante. Eso además, da mucha confianza en mi como persona que merece respeto y en mi rendimiento en clase o cualquier lugar de trabajo.

Estas cosas me influenciaron mucho en mi forma de ser, no sé si eran parte de mi carácter o valores que aprendí de usted quizás. Da igual la fuente, pero ahora mismo queriendo ser profesora en el futuro, estoy muy orgullosa de poseer unas ~~valores~~ características como las suyas.

Dicho eso, en mis prácticas de enseñanza, se sorprendieron mis compañeros del C.A.P de ver ⁴⁴⁷ como

desde la primera clase que imparte, me sabía ^{Casi todos} los nombres de todos los alumnos.

Cuando llamaba ^{por su nombres} a estos alumnos para ~~participar~~, que participen, me mostraban a menudo una cara de alegría ~~como~~ y orgullo como diciendo "Que bien que sabe como mi llamo!"

Resumiendo, le voy a decir que siempre le voy tener como referencia en mi trayectoria de enseñante.

Atentamente

— | —

Filología Inglesa - Mupit - 23 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor:

Quería comunicarle ^{que} ha sido un placer tenerle como profesor de literatura inglesa en la universidad de Málaga ya fue grande un buen recuerdo de usted debido a su método de enseñanza, el aprendizaje que ~~le~~ adquirí durante su asignatura y por todo los valores que me has aportado de como ser un buen docente.

El método de enseñanza de la literatura, en cuanto al análisis de poemas ingleses, de obras, su motivación a la hora de explicarlos, hizo que en mí se creara una iniciativa personal por su asignatura. La cercanía con los alumnos, la participación de comentarios y reflexiones despertó en mí, una ~~gran~~ motivación ya que el aprendizaje además de participativo era muy significativo, desarrollando ~~la~~ competencia lingüística ~~de~~ expresándolos con más fluidez, gracias a la adquisición de un vocabulario nuevo y formal que poníamos en práctica durante debates y comentarios que ~~hacíamos~~ ^{en clase} oralmente sobre los significados de dichos poemas y cómo éstos nos influían a la hora de pensar, sentir, y reflexionar.

En ti, vi ~~lo~~ lo que es ser un buen docente, siempre respetuosos con tus alumnos, hiciste que la comprensión de tu asignatura fuera mucho más participativa, con lecturas, debates, adquisición de contenidos literarios de una manera muy

amenos, ya que luego con intervenciones sobre comentarios, debates, lecturas etc poníamos en práctica lo aprendido durante todo el proceso de aprendizaje.

~~Al final del examen~~ El examen fue considerado como una herramienta más en la evaluación, ya que la mayoría de los alumnos solo tuvieron que repasar debido a que el contenido de la asignatura lo habíamos asimilado muy bien gracias a la participación y motivación que tuvimos durante su asignatura.

Tengo un gran recuerdo de usted tanto como profesora como persona por todos los valores positivos que nos transmitió.

o en el trabajo que algún día les gustaría desempeñar... nuestro trabajo es hacerse lo ver y entender.

Wb 2ª Pregunta: Querido ⁴⁵¹ Arturo, hoy me encuentro a pocos meses de ir a intentar lo que siempre he querido y por lo que tanto he luchado. Tengo miedo, eso no te lo voy a negar... y también sé que cuento con muchas dificultades. Pero sé que debo lanzarme porque como tú decías, los límites los ponemos nosotros mismos. Cuando asistía a tus clases, no eran sólo clases de música, canto y solfeo para mí, eran una liberación, era la clase que todos esperábamos con ganas porque en ella aprendíamos relajadamente, sin preocuparnos de la nota que nos pondrías, sin preocuparnos por lo que preguntarías en tus exámenes. Día a día aprendíamos la técnica, día a día nos corregías nuestras dificultades y siempre tenías una palabra de aliento y de ánimo, recuerda cuando te dije: "Es que yo quiero ser buena". Y tú me contestaste: "Es que tú ya eres buena, partes de ahí, ahí es lo que tú quieres...". Y por eso creí en mí, y en mi trabajo y mi capacidad de superar mis dificultades con la voz y con la respiración y subí con orgullo mi canción al escenario y me hiciste creer tanto en mis posibilidades que me superé a mí misma y llegué a un nivel que con otro profesor no hubiera podido. Si conseguí eso, y gracias a ello lo sé, puedo hacer lo que quiera, es trabajo y empeño, pero si quieres puedes. Y si por lo que fuera no tuviese suerte, algún día me gustaría seguir tus pasos y ayudar con tanto amor y cariño a las personas que quisieran aprender algo de lo que yo les pueda enseñar. Ser profesor es lo que he visto en ti: Motivar día a día a tus alumnos, dándoles seguridad y confianza en sí mismos. Gracias Juan Carlos, siempre tendré presente tu fuerza.

127 Filología Hispánica - Maqui - 26 años

Pregunta 2.-

Querido profesor, hoy tras varios años ~~en~~ pasados desde que recibí su enseñanza tengo claro que llegó a ser un buen profesor que hizo mella en mi aprendizaje ya que sigo recordando cada una de sus clases.

Veo acertado en su forma de transmitirnos los conocimientos el que eligiera obras literarias que nos pudiesen resultar atractivas, obras que guardasen ciertos simbolismos o diferentes puntos de vista que nos permitiera ver la riqueza de interpretaciones que puede tener un mínimo fragmento. El hacer la clase participativa dejando que nuestras imaginaciones volasen para luego exponer nuestros diferentes puntos de vista creo que fue otro de sus aciertos.

Importante y muy motivante para ~~to~~ sus alumnos creo que también le sido el ver la ilusión y ganas que ponía en sus clases, demostrándonos que lo que hace la especial y justa de verdad.

El proponer alternativas nuevas para la clase como hacer representaciones de teatro nos permitió que nos acercásemos a las obras que nos propuso y pudiéramos ~~representar~~ meternos en cada uno de los papeles a la vez que trabajásemos en grupo.

En definitiva creo que su ~~to~~ acierto es el dinamis que logra ~~poner~~ en sus clases y las ganas y la ilusión que pone en ellos haciendo que piense usted ~~la~~ manera de despertarnos el interés y el que quiere saber más de las cosas que nos contó.

Pregunta 2.-

Arte Dramático - Hombre - 31 años

Querido T:

Es curioso, pero ya he hecho esto antes. Al finalizar el curso recuerdo que te mandé una carta (que tenía éste de refugiarme en el papel) agradeciéndote tu labor conmigo y con mis compañeros. Ahora que me veo en la misma situación, en el para de los ojos y con alguna experiencia más sigo sintiendo el mismo impulso de agradecimiento. Y no sólo por impartir bien tu asignatura, que lo hiciste, sino por contagiarnos a todos tu pasión por ella (independientemente de las prioridades de cada uno), por darnos un montón de nuevas "ventanas" de cara a nuestro futuro y por demostrarnos que aprender nada tiene que ver en pasarse la noche en vela perdiendo de memoria un texto de apuntes y "saltarlo" en un examen.

Impartías una de las asignaturas más temidas de la carrera, pero pronto logaste que el temor cediera paso al interés, a la curiosidad y al entusiasmo. Recuerdo que cada día me llenaba la atención tu organización: tenías perfectamente preparada la clase, materiales, el tiempo... Jamás te molestó una pregunta, todo lo contrario, se detenía el tiempo por adelantado, y tu mayor empeño no era conseguir que supiéramos tal o cual cosa, sino que ⁴⁵⁵fuéramos

capaces de descubrirlo por nosotros mismos, por conectar ideas, por razones hasta dar con la clave.

Gracias por "hablar nuestro idioma", por hacer de cada clase algo ameno, interesante y a veces incluso muy divertido. Gracias por tener siempre la puerta abierta de tu despacho, por interesarte por nuestras preocupaciones, que a veces nos hacían estar algo distraídos. Gracias por el apoyo, no solo en tu asignatura, sino el apoyo a superar el peso de todo el curso. Y gracias por tus normas: tus márgenes exigidos, tus indicaciones en las actividades, tu "manías" en la presentación de los trabajos, tus tiempos en los exámenes... a veces pienso que todo eso ha sido como el palo que se le pone al arbolito para que no crezca torcido.

Pregunta 2.-

Tecn. Sup. Restauración - Hombre - 25 años
(Cocina)

Fuiste muy buen profesor porque supiste enseñarme a base de trabajo y de realizar las tareas de forma práctica sobre todo enseñándome que muchas veces las cosas se aprenden equivocándose y haciendo muchas veces para poder aprenderla.

Recuerdo que fuiste muy duro con nosotros pero ahora se que era para que trabajásemos y aprendiéramos, sobre todo para prepararnos para que cuando saliésemos al mundo laboral fuese tan duro como tu nos enseñaste.

Sobre todo lo que más me gustaba es que cada vez te gustaba más darnos clase y las ganas por enseñar y realizar ejercicios para que pudiésemos aprender, sobre todo para que sepamos que en la vida nos falta mucho por aprender y que nos pasaremos toda la vida aprendiendo de las experiencias.

Lo que más me gustaba que la teoría era importante pero no era lo más importante sino un medio para realizar la práctica, lo más importante era la práctica después sería lo que más utilizaríamos en el mundo laboral.

Siempre lo que enseñabas era trabajo constante es lo importante, el que tuviésemos ganas de trabajar y aprender, sobre todo cuando nos contabas tu experiencia en el trabajo que eso nos ayudaba a seguir aprendiendo, incluso dándonos responsabilidades y oportunidades para que eso nos sirviera para seguir aprendiendo.

Siempre quería que las cosas las hiciésemos por nosotros mismos, sin ayuda de nadie para al equivocarnos darnos cuenta en que habíamos fallado

Traducción e Interp. - Hombre - 29 años

M30

Pregunta 2.

Estimada

Le escribo esta carta para agradecerle todo lo que me enseñó. En primer lugar, gracias por hacerme creer en mis posibilidades por enseñarme a pensar por mi mismo,

por haberme comprendido que ~~todo~~ lo que pienso la mayoría no es lo correcto, por hacerme ~~ser~~ mejor persona y por enseñarme a respetar la opinión de los demás. Me enseñó a no rendirme, a superarme y a no arrojarse nunca la toalla, a ser consecuente con mis decisiones, a ser más maduro y responsable. Espero ~~algún día que algún~~

Muchas gracias, de todo corazón.

Su alumno por siempre.

Traducción e Interpretación - Mupar - 2º año

Pregunta 2.-

Hola,

Te escribo porque me gustaría decirte lo importante que has sido en mi camino como alumno y además lo que me has enseñado como persona.

Aún recuerdo el primer día de clase de 1º de carrera, cuando apareciste por la puerta y nos preguntabas qué hacíamos allí y qué esperábamos obtener.

Las primeras semanas tenía miedo de entrar a tu clase porque era muy exigente, el nivel era muy bajo en clase y la mayoría de los alumnos, incluida yo no teníamos el nivel para estar allí. Poco a poco, comprendí que si realmente quería estudiar Traducción e Interpretación debía ponerme las pilas, hablar y participar mucho en clase para corregir mis errores gramaticales y orales y dedicarle tiempo y esfuerzo. Tú nos hiciste ver que en la vida todo se consigue con esfuerzo y constancia y que a pesar de no tener en un principio el nivel indicado si se trabaja duro y se tiene interés se consigue finalmente.

Tu calificación el primer año fue "suspensa" pero en vez de desanimarme, eso hizo que me esforzara durante el verano que trabajara todos los aspectos de la lengua y que en septiembre aprobara.

Gracias al destino, el segundo año volví a tener clases contigo en Lengua Francesa IIº año y trabajamos aspectos muy exhaustivos de la lengua, la ortografía, lectura y redacción de textos. Me costó la vida misma aprobar pero si no hubiese sido

por el ⁴⁶² máximo que nos dabas en cada momento y la exigencia de un nivel y que tuviéramos que salir de la carrera con un buen dominio de la lengua, no lo hubiera conseguido.

Por último en 4º y último año de carrera nos valdríamos e ver con una asignatura de Traducción médica, un tema más especializado pero no por ello menos interesante. En ese año ya no nos tratabas como los alumnos de 1º o 2º que estaban un poco perdidos y que necesitaban una guía para orientarse. Nos tratabas como futuros traductores que necesitaban un consejo o un mensaje de apoyo para valerse por sí mismos a la salida.

Será por los 3 años que he pasado en la carrera viéndote como el pilar de la misma, que en el momento que acabó todo y por fin era ya licenciada, sentía un vacío porque esa persona que nos daba ánimos y nos motivaba a luchar por lo que queríamos se quedaba atrás y yo tenía que seguir mi rumbo.

En muchas ocasiones me has ayudado a elegir mi futuro aconsejándame si iba o no por el buen camino, y hoy por hoy me alegro de haberme encontrado contigo en el camino ya que has tenido siempre una respuesta positiva a todas mis preguntas.

H32 Pregunta 2.-

Fillobona Inglesa - Mujer - 27 años

Querido

En mis clases de didáctica del CAP, me han pedido que describa a un profesor que me haya enseñado y me haya aportado valores positivos. Y no he dudado en ningún momento a quien iría dirigida mi carta.

Usted me ha demostrado que un profesor universitario es también una persona. Alguien que se preocupa de sus alumnos, no solo a nivel académico, sino también a nivel personal.

Me ha enseñado que lo importante en una clase no es venir y soltar contenidos y más contenidos, sino en encontrarte él porque a las cosas.

Creo que su pasión por enseñar y transmitir sus conocimientos, es tan grande que contagia a los demás. Quizás, a algunos de mis compañeros le haya parecido usted un poco "pesado" o han dicho ya está hablando otra vez de su vida. Pero sé que cuando nos contaba los innumerables viajes y experiencias que vivió era para demostrarnos, que es de esa experiencia de donde más se aprende, de la vida y no de los contenidos de un aula una materia.

Creo que usted es el único profesor que nos ha conocido a todos. Y esto es algo muy importante en la labor de un profesor.

La mayoría de mis profesores de mi carrera no se acuerdan ni como me llamo y creo que ni de mí, incluso. Pero usted hacía una labor increíble, tratando de memorizar todos los nombres y tratándonos como iguales.

Este es el punto donde yo creo que un profesor debe poner más empeño. El ser cercano y mostrarse colaborador con un alumno.

Con su manera de ser y de actuar nos ha inculcado unos valores y sobre todo ha hecho que mi pasión por la literatura sea aún mayor. Y eso, es lo que más valor, que mostrándose como es pueda hacer llegar a los alumnos su materia.

Muchas gracias por el interés que ha mostrado por nosotros. Y por tratar de ayudarnos siempre. Debido a este interés, conseguí interesarme más por su asignatura y creo que fue la primera vez que estudie con gusto una ~~de~~ asignatura en la carrera.

Pregunta 2.-

Filología Hispánica - Mujer - 24 años

~~Nota Gradatope:~~

Querida ?

Soy Elisabethe Auldo, alumna tuya de Literatura Hispanoamericana II y III en el curso 2005-2006.

Quisiera con este escrito devolverte algo de lo bueno que aportó a mi formación en la carrera y no sólo a la formación sino también a la manera de concebir el aprendizaje de una asignatura y de cómo ~~obtener~~ sacar mayor partido de la literatura.

Sus métodos fueron los acertados, pues era la primera vez que me examinaban, con los apuntes a mano, algo que no me hizo falta, pues cuando me puse a estudiar me di cuenta de que ya lo había aprendido, ya lo sabía. No tuve que acudir a los apuntes, pues ~~estaba~~ sus explicaciones, sus palabras retumbaban en mi cabeza, me acordaba del momento justo en que dices el tema, su entusiasta voz al explicarlo (entusiasmo del que nos contagiábamos), su canto hacia nosotros y el querer ayudarnos no sólo a

466
apropiar sino a sacar el máximo partido de las clases, de la asignatura.

La echamos mucho de menos cuando se puso enferma y cuando volvió ~~no~~ algunos de ~~mis~~ sus alumnos lebramos de alegría. Nunca hice una exposición con la seguridad que la hice en su clase, pues nos titeló en todo momento y nos incentivó a conseguir el máximo y a que lo compartieramos con los compañeros con esas mismas ganas con las que habíamos abordado la investigación.

Trabajar la asignatura no nos suponía un ~~esfuerzo~~ esfuerzo añadido, no "costaba trabajo" pues conseguimos amar la asignatura casi tanto como usted.

Heldo en plural porque este fue el sentir generalizado de la clase. La tenemos como un ejemplo a seguir, pues nunca una profesora se preocupó tanto de sus alumnos, porque ya sabemos que sin tener la autorización médica volvió para salvarnos, para deleitarnos con sus clases y para que la asignatura no se convirtiera en una consecución de obras y autores que aprender, sino en un trabajo constante de los textos y a través de ellos conocer lo demás.

Un día me llegré a vela, la quiero mucho. Milgraci

Traducción e Idioma. - Murphy. 32 años

Pregunta 2.-

Haberlo tenido como tantísimos años no bastaba. Quería estudiar Traducción sin ninguna duda, sin embargo, las dudas llegaron, aunque tarde. Había idealizado la carrera ~~en~~ pero cuando me encontré en aquel ambiente no fue poca mi decepción. Me aburría ir a las clases, faltaba a la más mínima y si me podía permitir "poner piloto" en clase, lo hacía.

Tuvo que ser en cuarto curso cuando se nos unió un haz de luz de entre mis oscuridades. Entonces pensé que los idiomas me gustaban, las traducciones también, la interpretación me apasionaba... seguía sin tener dudas, pero ¿qué problema existía entonces?

Entendió usted por la puerta y pocas horas de clase me trajeron la gran respuesta. Por primera vez en cuatro años dejé de faltar porque aquella clase me llenaba, ni se me ocurría "poner piloto", porque no me daba lugar ni a pensar, salía de clase contenta y con muchas ideas en la cabeza. Las dos horas de clase se me hacían muy cortas y no me dolía ese tiempo. En esas horas nunca enfrenté nada más importante que hacer.

Me di cuenta entonces de que una materia puede gustarte o no, pero el profesor es como la especia que todo lo condimenta. Una comida exquisita no es lo mismo sin sus adios. Y qué difícil es encontrar a un profesor que conecte con tus ideas, que te transmita cosas... Usted lo hizo, cumplimos el temario, aprendimos a traducir documentos oficiales de notarios, certificados de defunción, facturas técnicas, documentos legales, cartas a un amigo... temas que podían o no gustar, pero que su persona, sus maneras, sus vivencias contadas en clase, su cercanía a cada uno de los alumnos amenicaban.

Más que por todo lo que aprendí, he de darle las gracias por cómo lo aprendí, por cuánto disfruté y porque hoy el recuerdo de Traducción es un poco más dulce. (y mi idea de ser profesora nunca ~~dejará~~ faltará). No

Si algún día soy profesora intentaré causar la satisfacción en mis alumnos necesarió como para motivales, tal y como usted supo causarla en mí.

Traducción e Interpretación - Mujer - 28 años

135

Pregunta 2.- Querida

Te escribo para comunicarte que has sido una de las profesoras que más me han marcado en mi paso por la Universidad y para agradecerte todo lo que hiciste por nosotros. Te tocó enseñarme la asignatura que menos me gusta, la informática, y hiciste una labor impresionante porque ahora me interesa y veo esta materia desde otra perspectiva.

Has escuchado las peticiones de los alumnos y adaptaste tu programación a nuestras sugerencias, incluíste los temas que realmente queremos aprender y nos enseñaste otros que ni conocíamos, me siento muy afectada. Valoro mucho tu grado de implicación con nosotros y, sobre todo conmigo, que soy bastante mala en las tecnologías. Recuerdo con cariño las horas que pasamos en las tutorías, en las que me guiaste y enseñaste a razonar de otro modo. Tienes una paciencia admirable!

Conseguiste crear un buen ambiente en clase, en las que participamos y colaboramos todas a pesar de que eramos muchísimas y que las instalaciones no eran las más adecuadas. Además de dinámica y amena eres una profesora metódica, sistemática y coherente en todo momento y eso me dio mucha seguridad.

Mi nota fue un aprobado raspo (no se le puede pedir peras al olmo) y, a pesar de eso, siento que he avanzado y aprendido muchísimo, y lo que es más importante, tengo ganas de pensar más. Por eso siempre guardaré un recuerdo agradable de esos cuatro meses y te estaré eternamente agradecida.

Con mucho respeto y cariño,

1136 Filología Inglesa - Hombre - 28 años

Pregunta 2.-

Estimado Pepe,

Soy [redacted]; ¿se acuerda de mí? Alumno suyo de Lingüística de 3º de Filología Inglesa.

Le escribo para comunicarle que estoy personalmente muy satisfecho de mi nota final en Lingüística; sinceramente; me esperaba menos.

También quería darle las gracias; sus clases han sido las mejores para mí durante este año, y muy divertidas y efectivas. ¡Y a mí no me gusta la Lingüística! Sin embargo usted las hace tan prácticas y dinámicas, que de echo; me ha inspirado para estudiar y esforzarme un poco más. Aunque, con toda sinceridad, no me esperaba una nota final tan alta. Veo que la asistencia y participación en clase, y la entrega de trabajos en su fecha correcta me ha ayudado bastante. Je, je.

Pero le escribo para darle las gracias. Thank You very much Pepe!!

Ha sido un verdadero y auténtico placer tenerle a usted como profesor, ¡de Lingüística incluso!, y espero que como amigo. ~~Ha~~ Desde luego usted me tiene a mí como amigo. ¡Haber si el año que viene también me da usted clases aquí en la Facultad! Espero que sí!

Cuidese mucho, Pepe!!

Un abrazo.

Latiu - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

El profesor del que voy a hablar fue mi profesor de filosofía en el instituto durante los cursos de 1º y 2º de Bachillerato.

10 Febrero 2009

Querido profesor:

¡Hola! ¿Qué tal? Te sorprenderá que te escriba, pero no ha sido idea mía, sino de una profesora del C.A.P. Ya terminé mi carrera sin dificultades (tal y como tú me dijiste) y ahora he terminado el curso para poder impartir clases. El motivo de mi carta es agradecer todo lo que hiciste por mí sin que tú lo supieras. Aunque yo ya sabía que me quería dedicar a la enseñanza antes de convertirse, tú me mostraste lo que era ser un buen docente. Además de que tus materias (Filosofía y Psicología) me encantaban por sí mismas, tú supiste hacer que me implicara, que disfrutara y que me interesaran también fuera del aula. Tu sentido del humor, tu responsabilidad, tu imparcialidad, tu constancia, tu buen hacer y tu motivación me sirven de ejemplo. Supiste mediarles, ~~había~~ incluso hasta los más reacios, el amor por la filosofía en un ambiente de trabajo, disciplina y humor. (Combinación perfecta). Lo que aprendí contigo, nunca se me olvidó, porque lo aprendí de verdad.

Bueno, espero que tú nada esté igual que antes y no hayas cambiado ni un ápice tu forma de enseñar filosofía y enseñarnos a ser personas. Muchas gracias.

Atentamente:



Filolopa Ingles, Muler - 25 años

Pregunta 2.-

Este No sólo me demostró como deberían ser un buen docente, sino que logró transmitirme la pasión que siente por la figura de William Shakespeare, nombre también de la asignatura que impartía. A pesar de que ^{algunas} ~~las~~ opiniones ^{dejan} ~~eran~~ que su asignatura no servía para nada, que sus clases eran un caos y él muy "raro", yo lo interpretaba de un modo totalmente diferente y conseguía hacer que una figura tan distante temporal y espacialmente como puede ser Shakespeare cobrara relevancia en nuestro momento presente: tal y como él decía: "girad la cabeza y ahí está él". Desde adaptaciones cinematográficas, actuales o no, que él nos mostraba, a referencias en medios actuales (Star Trek, Los Simpson, cómics...), siempre intentaba hacer todo de la manera ~~en~~ que fuera más relevante para nuestros intereses, demostrándonos día sí, día también, que no era ajeno a nosotros, que incluso había dejado su marca en expresiones de la lengua inglesa además de en la cultura mundial. Nos mostraba como los temas de su literatura son universales, pioneros y atemporales pero, sobre todo, forjaba en nosotros valores que ahora no puedo dejar de apreciar, gracias a estos contenidos: una mirada y opinión crítica y personal sobre los temas que tocaba, la capacidad de expresarlos en público (y en un segundo idioma), así como de manera escrita. Cuando buscábamos en esos textos una razón o mensaje que extraer, nos enseñaba a hacer lo mismo con toda la información que nos rodeaba y por último, y no menos importante, enseñaba a apreciar la leyenda muy devaluada literatura; como algo placentero, relevante y útil para hacer crecer al alumno como persona.

439 Traducción e Interpretación - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

*Estimado

- Le escribo esta carta porque me han pedido que piense en un docente que me haya "marcado", alguien al que recuerde porque me enseñó y me ayudó a aprender más cosas.

- Usted me impartió clases en Segundo de Psicología y, para ser sincera, no ha habido nadie que en los tres años restantes, haya estado a su altura.

- Usted fue el primero que me enseñó lo que realmente era un DEBATE en clase. Lo que significaba compartir tus ideas con los otros, defenderlas con argumento, contrastarlas con los puntos de vista que los compañeros exponían y respetar todas y cada una de ellas. Porque usted resaltaba de cada intervención los puntos positivos que guardaba, los escribía en letras grandes en la pizarra uno a uno y tras escuchar a todos los que tenían algo que decir, y tras animar a aquellos más tímidos hasta "sacar" la capacidad crítica de cada uno de nosotros. Por lo tanto, al final de cada clase, nos encontramos en la pizarra con una opinión y un mensaje construido por todos.

Usted no imponía su idea, sólo la planteaba.

Usted no nos llevaba la contraria ni se reía de las muchas barbaridades que decíamos, sino que nos GUIABA en el camino.

Usted nos enseñaba a no permanecer en silencio, porque todos tenemos algo que decir.

- Su temario era claro, inteligible, interesante y hasta a veces divertido. Utilizaba historias que nos ayudaban a COMPRENDER sin necesidad de MEMORIZAR y nos trataba con respeto Siempre.

- Nos "obligó" a hacer muchos, muchos trabajos. Al principio no me caía bien por ello, pero al final no puede usted imaginar todo lo que aprendí de todos ellos.

Me enseñó videos que jamás olvidaré, porque hay imágenes que como usted bien sabe, valen más que mil palabras.

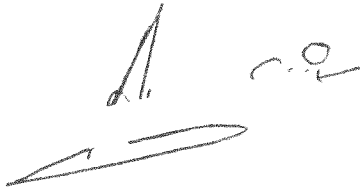
Estuve siempre disponible para cualquier duda. Nunca faltó en su horario de tutoría y jamás puse una mala cara a aquellos que lo visitábamos con gran frecuencia.

- Lo siento si le pareció a veces pesado, pero un profesor así, como usted, hay que **EXPRIMIRLO**. Es lo que tiene el pertenecer a una "especie docente" en extinción.

- Gracias por explicarme el porqué de cada uno de mis notas, por escucharme aunque digera tonterías; por no reírse nunca de mis ideas; por animarme a que me gustara la docencia; por enseñarme lo que es un buen profesor y una clase magistral.

- Gracias por ser diferente.

- Atentamente:

A handwritten signature consisting of a stylized 'A' followed by a horizontal line and some scribbles.

1140

Música - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

Tuve una profesora durante mis estudios ~~en~~ en el conservatorio que reavivó mi interés por la música y me recordó la razón por la que había entrado allí a estudiar, cuando más desmotivada estaba. Me hizo ver que tenía mucho que aprender y que la forma en la que había aprendido hasta entonces no había servido para nada. Cuando exigía alguna tarea a sus alumnos, siempre el alumno aprendía y llegaba a los objetivos propuestos, ya que sabía cómo llegar a cada uno de nosotros y sabía que no faltaba por potenciar. Una de las claves de su enseñanza era la flexibilidad que ^{nos} aportaba, ya que, como nos entendía, nos daba el respiro que necesitábamos; pero siempre aprendíamos más que con el profesor que nos tenía todo el tiempo ocupados con las tareas encomendadas. Nos hacía pensar y nos hacía reaccionar ~~que~~ sobre lo que realmente queremos aprender y para qué. Además, era una persona que no aparentaba saber demasiado, era más bien humilde en cuanto a eso y sabía llegar a nosotros; nos contagiaba de su motivación y de su curiosidad por saber.

441

Pregunta 2.-

Música - Mujer - 37 años

Estimada :

Actualmente estoy a punto de terminar el CNP, el cual he estado asistiendo durante varias semanas, y que me ha dado la oportunidad de conocer de cerca la situación educativa actual, así como de observar la acción docente a lo largo de varias sesiones.

Esta ha sido una experiencia muy positiva, ya que me ha hecho darme cuenta y reflexionar sobre la gran responsabilidad que las profesoras y profesores tienen con respecto alumnas/as. Y es por ello que te escribo, ya que sinceramente creo que tengo mucho que agradecerte;

- Te agradezco que sepieras transmitirme la pasión que sientes por la literatura, por compartir tus conocimientos conmigo y mantenerme motivada en todo momento;

- también (y esto muy especialmente) que me animases a pensar por mí misma, a construir mis propios argumentos sobre la base del conocimiento, a animarme a explorar nuevas caminos y posibilidades;

- gracias por el constante interés que siempre has demostrado por mi trabajo, por tus aportaciones, correcciones, comentarios, valoraciones, etc.

- y gracias también por tu apoyo constante, por hacerme sentir valorada y animada en todo momento.

¡ Ojalá hubieran muchos como tú !

Con cariño ,

Historia del Arte - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

A un profesor de Historia del Cine:

En los últimos años le he recordado con mucha frecuencia, casi cada vez que veía una película. Le preguntaré cómo, pero con su asignatura me ayudó a mirar de otra manera, consiguió abrirme horizontes estéticos que de otro modo tal vez no habría conseguido alcanzar. El sentir que usted realmente disputaba con lo que hacía repetía en mí, y me llevó a disputar del mismo modo de su materia. De hecho disputé del mismo modo haciendo el trabajo de investigación sobre una película, porque además de resultar apasionante sentía que debía hacerlo porque le en cierto modo le debía algo, las molestias que se tomaba con nosotros hacían que sintiera más que debíamos esforzarnos del mismo modo que usted.

Me ayudó a tener otra visión de la realidad, a ser más crítica y en sus debates aprendí a no tener miedo de dar mi opinión o formular hipótesis sobre lo que acababan de ver.

Le agradeceré además que pese a tener únicamente 4 horas de clase semanales usted las convirtiera en 8, aún a expensas de tener que venir por la tarde fuera de horario lectivo, simplemente porque no nos podíamos sustraer al reflejo de sus debates cinéfilos.

Muchas gracias por la diversión, los ~~revelo~~ conceptos que enseñó y las curiosidades y deseos de saber que despertó en mí.

Inglés - Mujer - 23 años

443

Pregunta 2.-

Estimado Profesor.

Le escribo esta carta porque después de mi paso por la universidad y por el CAP me he dado cuenta de la gran labor que usted ha realizado, y realiza en nuestra facultad y por ello quisiera hacerle saber.

El primer día de clase recuerdo como usted nos ofreció la posibilidad de comprar todos los libros de la asignatura (y los que no era de la asignatura también) por internet ya que eran difíciles de encontrar aquí. Usted compró todos, adelantando el dinero y luego ya nosotros le pagábamos el importe correspondiente. Esto ya me pareció un gesto de confianza por su parte que sin conocernos de nada nos ofreciera esta solución.

Durante sus clases, nunca se le discutió ninguna cuestión, ni había una pólaca más alta que otras; sus clases eran de lo más divertidas por el humor que usted siempre le ponía a cualquier obra literaria. También pienso que sus clases eran muy productivas, ya que con la metodología que usted aplicaba, comparando las obras literarias con el cine, los conceptos quedaban tan claros que así no había que estudiarlos después.

Considero que usted siempre ha sido flexible, tanto a la hora de dar cosas como de evaluar, tener en cuenta cualquier aspecto o aportación positiva del alumno y además siempre usó diversas formas de colocar las notas de forma que todos tuviésemos acceso a ellas.

Decirle ~~por~~ último que usted ha sido todo un ejemplo a seguir y que estoy muy contenta y orgullosa de haber sido su alumna.

Un saludo



Traducción e Interpretación - Mujer - 23 años

444

Pregunta 2.-

Estimado

Han pasado ya unos años desde que tuve clase con usted, pero no ha sido hasta ahora cuando me he percatado de lo mucho que aportó a mi formación, tanto como alumna y profesional como persona.

su método de enseñanza ~~a través~~ de inglés a través de ejemplos, de situaciones reales y de práctica me ha ayudado a poderme desenvolver con fluidez en la vida diaria en Inglaterra.

Asimismo, tras cursar este año el CAP, me he dado cuenta de que su proceso de evaluación mediante participación en clase y trabajos durante el curso sin focalizarse en el examen final le permitía remediar nuestras necesidades, repasar los fallos o repetir explicaciones incomprendidas. Lo que en ocasiones nos podía parecer repeticiones innecesarias nos ha servido para realmente entender y aprender.

~~Además~~

Valoro, además, su disponibilidad y su atención, no sólo en las dudas de clase sino su preocupación como persona fuera del horario escolar, su interés por facilitarnos información de becas y trabajos que probablemente no hubiéramos descubierto por nosotros mismos y su cercanía al explicarnos experiencias personales relacionadas con la profesión de traductor.

Ahora, tras estos años, lo recuerdo con cariño, como un profesor entregado y preocupado por el aprendizaje que no se quedaba en las simples clases magistrales. Alguien que nos apoyaba cuando no teníamos clara la vocación y un modelo a seguir como profesor.

Espero que su figura me sirva para ser un poquito mejor profesora en el futuro.

Un saludo,

Filología Hispánica - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

= Estimado

Hola, no sé si recordaras quien soy. Soy Leticia Rince.
 ¿Recuerdas tu primer año dando clase en S. Pedro? Soy
 la que siempre iba con Paco. Éramos muy amigos.
 Te escribo por contarte que al final hice Filología
 Hispánica, es curioso, ¿no? Te quería contar lo que
 me aportó que ese año te mandasen tan lejos a dar
 clase. Ese año cambió mi manera de enfrentarme
 a los estudios, ya no me agobiaba igual sino que
 visualizaba los objetivos próximos. También me ayudó
 mucho aquel comentario de texto que me hiciste repetir
 aunque aquel día casi lloro. Eso me enseñó a ver
 el trabajo que hago como un proceso continuo de mejoras,
~~no como~~ aprendí a corregir mis errores, no a hundir-
 me con ellos.

Siempre he pensado que la cercanía que mostrabas en
 clase, el hecho de saber de cerca uno de nosotros
 unido a que no era como los demás profesores, a los
 que no se les podía preguntar nada por miedo a
 que se sintiesen puestos a prueba. Aprendí de ti, no
 solo lenguas y literaturas, aprendí cosas que me sirven
 en un instituto o trabajando en otro lugar. Enseñabas,
 además de unos contenidos una forma de ver las
 cosas. Por todo esto, y por ser siempre como
 eres, te quería escribir para darte los gracias.

Un saludo:

/ /
 - -

~~[Firma]~~

446

Pregunta 2.-

Apreciado J:

Hace ya casi un mes que nos encontramos al azar y fue tan grato saber de nuevo algo de ti que hoy he decidido agradecerte por medio de esta carta todo el grego clásico que me enseñó y ~~lo~~ cómo nos intentó transmitir otra perspectiva del mundo y la enseñanza en general.

Gracias en primer lugar por mostrarme que las cosas pueden verse desde infinitas perspectivas, y que vale tanto la primera como la última. La argumentación que ~~me~~ nos dabas sobre el conocimiento como fuente para el entendimiento personal y mutuo, he de decirte, que me ha sido verdaderamente valiosa.

Gracias por esforzarte en crear en mis compañeros, y en mí particularmente, un pensamiento crítico y propio del mundo que nos rodea. Los valores de respeto, alegría, conocimiento y ayuda los intento tanto que a día de hoy son la base, junto a otros, de mi forma de ser.

Me encanta disfrutar a través del aprendizaje y el saber en el instrumento del grego clásico. Por ello, te digo las gracias también.

Hoy soy yo quien se prepara para profesor y, recordando tus clases y tu amistad, tanto dentro como fuera del aula, te digo que siempre intentaré reflexionar en ti como modelo de profesor.

Gracias por todo.
E. J.

Música - Hambre - 24 años

Pregunta 2.-

- D.: -, que razón tenías cuando me decías que para dar clase la empatía, paciencia... eran los valores más importantes y que lo importante no era terminar una programación sino intentar aprender lo máximo de ella.

Ahora desde dentro también me doy cuenta de los desajustes administrativos que estamos en muchos casos los profesores y la impotencia que se siente cuando se quieren hacer muchas cosas sin los recursos necesarios. (didácticos)

- En mis clases, al igual que tú, intento estar muy preparado en el trabajo que ofrezco y aunque muchas veces hay que utilizar la improvisación, tenías razón cuando me decías que una brecha programación de la sesión era la base de todo y que si el alumno te veía perdido, perdías toda la credibilidad para él, y que es muy difícil recuperar.

Ahora disfruto enseñando, además nuestra asignatura como tú me decías, nos permite involucrar a un alumno por "trasto" que sea, solamente con conocer un poco, conocer sus gustos musicales y sobre todo haciéndolo sentirse parte activa del aula y por lo tanto del proceso de aprendizaje.

- Te doy las gracias porque gracias a ti aprendí que para demostrar transmitir conocimiento no hacía falta una clase magistral y justamente en la participación ^{están} (de los alumnos) la enseñanza.

Traducción e Interm. - Hoube - 23 años

Málaga a 10 de febrero

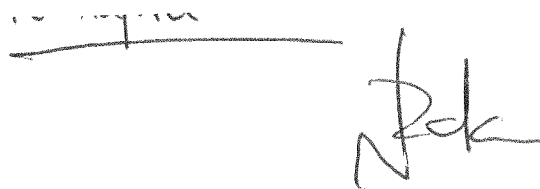
Pregunta 2.-

Querida docente:

¿Cómo estás? Soy ¹... de la promoción de ... ¿y eso qué más da? Hoy, en cierta forma, me obligan a escribirte ... ¡quién lo diría! ¡Qué ingrata es la profesión de profesor! ¿no? Toda tu vida enseñando y nunca nadie te agradece nada... (reproduzco lo que creo que tú misma hubieras pensado).

A estas alturas de mi vida me pregunto por qué te he elegido pero la respuesta es clara: me enseñaste a creer en mí mismo. Quizás no me enseñaste todo el inglés, la lengua o el árabe que sabías pero hiciste que llegara a pensar que todo lo que nos proponemos en la vida puede conseguirse si confiamos en nosotros mismos, con esfuerzo, trabajo (y un poco de picardía). Sé que sigues formando a otros muchos y dándoles las mismas alas que me diste a mí para volar solo, para planear entre las nubes del conocimiento y para elegir mi destino (mejor o peor).

Gracias por ser persona, profesora y después, amiga.



Pregunta 2.-

estimado profesor:

Le escribo para justificarme cuando pienso que es un buen profesor. De paso, doy las gracias por su enseñanza y sobre todo sus intentos de innovación - teniendo en cuenta lo innovador que se puede ser en la argentina facultad de Filosofía y Letras.

Cuando profesor y profesora he tenido ^{en} la carrera: aquel que llamaba a su asignatura "literatura por maximos"; y el que tenía se reducía a Francisco de Aldama; o aquella otra que nunca entendí lo que decía; o aquel gran libro de - de aquí... (que subiduría!).


No se si sea el mejor profesor posible, y no creo que sea el que me hizo de la carrera universitaria; pero estoy seguro de sus logros, que son los míos.

Aran amante de la libertad, deporte, discusión, no se justificando cada teoría, cada reflexión. Usted nos instigaba a opinar, a refutarla, nos pedía ^{nuestra} mirada - no conozco otro acto de humildad así en la universidad. Nos hacía participar de los hechos en clase, los debatíamos y debatíamos. Todo nuestro saber - el nuestro no el de otro - en los dichosos exámenes - mientras recibíamos sus enseñanzas. Aún recuerdo cuando nos llevó a la sala de ordenadores - ¡sí, estemos en Filología hispánica! - y completábamos las enseñanzas liberadas, aprendiendo el uso de los nuevos tecnologías; usábamos diccionarios digitales y ordinarios, los foros - otro color - amosillo y los páginas de la decencia.

Querido profesor, no se si fue el mejor que conocí, pero tras usted se realizó otra tipografía en el país de los amanuenses. GRACIAS

Pregunta 2.-

H50
Estimado (buen) profesor,

De entre todo lo bueno que aprendí en tus clases destaca el hecho de que supiste sacar la mejor parte de mí, a base de la confianza, la motivación y el esfuerzo. Sólo porque pensabas que podía hacer algo que yo consideraba que era imposible terminé superando ese algo. Porque sabía que el aprendizaje es en parte un proceso autónomo y ^{en parte} ^{el profesor} una guía para ese camino. Me enseñaste también a mirar las cosas (al menos) dos veces y a buscar  saber mirar lo que parece que nadie vio. Me supiste hacer llegar un conjunto de herramientas que ahora me sirven día a día; siempre tuve la impresión de que tú también pasaste por lo mismo que yo. Me enseñaste el valor del esfuerzo y el trabajo como modo de conseguir lo que me proponía. Me diste las claves para incrementar mi curiosidad y los instrumentos para satisfacerla, pero principalmente me hiciste sentir el interés por saber siempre un poquito más.

Bellas Artes - Mujer - 30 años

Pregunta 2.-

151 Durante mi estancia en la Universidad no tuve muchos profesores dignos de recordar, pero si hubo uno que me hizo reflexionar.

Hale
Cuanto tiempo de eh? Desde primero de carrera por lo menos.

Siempre me gustó como vivías tu experiencia como docente, con pasión, casi con demencia. Me acuerdo un día que explicando "Las tres gracias" de Rubens^{de} empezaste a ponerte rojo, cada vez más rojo y no sabíamos si es que eras un apasionado de esa pintura o te estaba dando un ataque al corazón.

Tu trato cercano con los alumnos, el acercarte a ellos y ~~sonreír~~ a nosotros y sonreírnos, darnos una pequeña broma, ese tipo de comunicación que hace de los ~~los~~ PROFESORES DE UNIVERSIDAD, personas normales y corrientes con días buenos y malos.

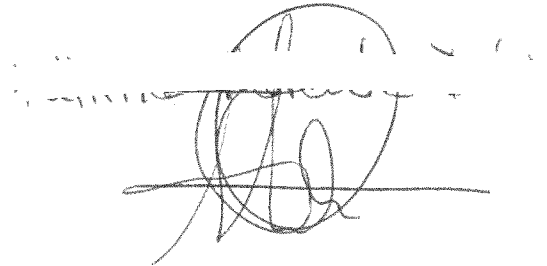
Tus críticas siempre eran constructivas. y aunque hubieras tirado el trabajo de dos semanas a la basura, pareciera casi siempre que nos dabas una palmadita en la espalda.

Creo que todas estas cosas son las que más valoro en un docente, un adulto responsable que hace sentir a los que tiene a su alrededor que son dignos de mantener una relación de "amistad" con él. Porque lo nuestro comenzó como una relación normal entre alumna - profesor pero luego

se convirtió en amistad.

Creo que así acabam las buenas historias, con una gran amistad y sabiendo que aunque profesor ~~o~~, siempre interactuando con los alumnos e involucrándote en sus actividades, pensamientos, tareas, etc... ¡sin ser pesado!

¡ Mucha suerte y un saludo!

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized letter 'A' with a horizontal line through it, and some additional scribbles above and below.

Turisueo - Mujer - 29 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor:

Te escribo esta carta para, en primer lugar agradecerte tu labor como profesor mío que fuiste en aquella ^{diversa} etapa universitaria y en segundo lugar para que sepas porqué te considero un buen profesor.

Cuando separaste el grupo de francés en dos niveles me pareció estupendo, porque así ni los que sabíamos un poco más del tema nos aburríamos, ni los que estaban un poco perdidos se agobiaron. También me resultó muy positivo los valores que nos inculcaban en clase y al decirnos que la universidad ya estaba mal ^(respeto, tolerancia, bondad...) para que también nosotros nos ~~quisiéramos~~ ^{quisiéramos} y diéramos lo máximo por aprender, y nosotros pudiéramos aportar nuestro granito de arena por hacer un mundo mejor, más justo. Pero ya lo mejor fue cuando el día del examen ~~lo~~ corregimos entre todos y nos dejaste que arregláramos los errores, esos ya no se me olvidan.

Bueno, te estaré agradecida siempre y te pondré como ejemplo de magnífico profesor allí donde vaya.

Recibe un cordial saludo,

Pregunta 2.-

Buena tarde, " ", tras cursar sus tres asignaturas insertadas en la licenciatura de Filosofía, me dispongo a escribirle para destacar su labor como buen docente.

Además del conocimiento que obtenido a través de distintos autores, su metodología de plantear el temario a dar a través de problemas filosóficos y no a través de escuelas o autores ha estimulado la actitud reflexiva entre los alumnos que como recordará, improvisábamos debates y críticas improvisadas ante una exposición de ideas ansiosas de ser puestas a examen crítico.

Por otro lado tengo que aplaudir su sistema evaluativo que se distingue sobre el de la mayoría de docentes universitarios. Recuerdo que apreciaba la opción de realizar dos tipos de pruebas: una de ellas se calificaba en función de las respuestas que el alumno podía ofrecer a una serie de cuestiones problematizadoras que podían ser contestadas a partir de la reflexión acerca de los contenidos teóricos asimilados en clase y nunca en la mera exposición de dichos contenidos sin acompañamiento de una actitud especulativa, ya que el verdadero conocimiento se obtenía gracias a esos contenidos teóricos pero siempre actuando éstos como excusa para transaccionalmente alcanzar un conocimiento más maduro. La otra opción era la oportunidad de redactar durante las 4 horas de duración de examen un trabajo de investigación que se había ido trabajando de forma tutorizada con usted durante el periodo lectivo, siendo esta segunda opción evaluativa una forma de llevar a cabo una evaluación continua del alumno que no espera al "examen" para trabajar e indagar sobre un tema que le interese profundizar.

Finalmente, a pesar de su actitud sofisticada y a veces distante e intimidante en relación al alumnado y resto de profesores, quisiera destacar su profesionalidad en el aula a la hora de preparar sus clases, como el trato personalizado en las tutorías en las que verdaderamente muestra su lado más humano y empático.

Bellas Artes - Mujer - 28 años

Pregunta 2.-

Querido profesor: Te escribo para darte las gracias por lo que me enseñastes durante las clases de escultura en la facultad de Bellas Artes de la U. Durante el curso además de aprender y formarme como escultora me enseñastes los valores de la autonomía y el aprender de los demás; te esforzastes porque hubiera compañerismo y te implicaste con nosotros hasta tal punto de tenerme en mi recuerdo como imagen de lo que es ser un buen docente. Gracias por ser justo, por enseñarme a modular y esforzarme y luchar por lo que quiero. Cuando sea docente le tenderé como referente, ya que ayudó a cada uno de nosotros en sus dificultades y evaluó conforme el nivel de cada uno; esto en bellas artes no lo tuve en ninguna otra asignatura y es de agradecer, ya que no todos llegábamos al mismo nivel y no por ello significa que no aprendieramos o no nos esforzamos. Muchos profesores dicen que evalúan el esfuerzo y el progreso del alumno pero en la evaluación final solo cuentan con la nota del examen y si no llegas a sus objetivos no apruebas, lo cual hace pensar que el esfuerzo no sirvió de nada.

Cuando sea docente te tenderé en mi memoria (~~ya~~) y atenderé a mis alumnos, dándole todo de mí, implicándome al máximo con ellos y valorando el esfuerzo de cada uno (~~ya~~) como usted hizo con nosotros.

Traducción e Interpretación - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

Fue una profesora de bachillerato. Impartía latín y griego. Era muy querida por todos sus alumnos, y para mí, era el modelo de profesor (en este caso, profesora) ideal. Los motivos por los que creo que fue una de mis mejores profesoras son los siguientes: mostraba interés por nosotros, nos aconsejaba (tanto a nivel personal como a nivel académico), tenía una gran capacidad de escucha, dominaba a la perfección los conocimientos de su materia, nos infundía confianza, era simpática (solía bromear de vez en cuando), se expresaba muy bien, solía mover las manos y los brazos mientras explicaba, etc. Aprendimos muchísimo de su materia sin que sus clases se tuvieran "pesadas." A veces, nos contaba anécdotas (que venían al caso, claro), y solía sentarse sobre una mesa cerca de nosotros. En clase, éramos pocos y nos llevábamos bastante bien; siempre con respeto y buen ambiente. Cuando fuimos a selectividad, ella vino con nosotros y nos animaba a cada instante. La comunicación en el aula es sin duda la base del aprendizaje y cuando se logra una comunicación didáctica adecuada, se favorece el aprendizaje. Su tono de voz era adecuado, la expresión corporal apropiada y tenía un buen control visual. Por todos estos motivos creo que fue una gran profesora, a la que no he olvidado.

El hecho de aconsejar, animar y mostrar interés por el alumno es algo muy importante, ya que infunde en éste confianza. El diálogo entre profesor y alumno es también fundamental. Ella nos ayudaba en todo lo que podía y la relación que teníamos era muy buena.

156
 Pregunta 2.- Querido Profesor M. :

Al reflexionar sobre qué profesor de mi etapa universitaria me ha marcado positivamente, me ha costado que se me viniera alguno a la cabeza. De todos es sabido que en nuestro Dpto. de Traducción e Interpretación, siempre prima el prestigio e investigaciones a nivel individual que el propio aprendizaje de los alumnos. Así pues, no han sido pocas las veces que se han crecido guerras de intereses entre los distintos profesores que se han reflejado en la enseñanza y en la actitud que éstos daban a sus alumnos, convirtiéndose así la torre de traducción en una auténtica "Torre de Babel".

Por el contrario, usted me ha demostrado estar más allá de esos intereses. La pasión y dedicación que ponía en sus clases se reflejó en el interés que los alumnos adoptamos por la asignatura. Sus clases fueron amenas y supondrían una enseñanza significativa, que se salía de la teoría general y que la podíamos utilizar en el ámbito de trabajo de la traducción.

Cabe resaltar también, que sus criterios de evaluación siempre estuvieron relacionados con los objetivos marcados al inicio del curso y los contenidos dados en clase.

Su gusto por la docencia fue sin duda el hecho que hizo que mereciera nuestro respeto como profesor, ya que también anteriormente usted nos repetaba, pues sólo pedía y exigía aquello que ya antes usted había ofrecido. Por lo que el intercambio se hacía en igualdad de condiciones.

Arte Dramática - Hauke - 29 años

Pregunta 2.- HAY UNA CARTA PARA TI

157
Mi querido

Te preguntaría por qué te escribo esta carta desde la Universidad y no desde algún hotel de NY habiéndote acerca de mis éxitos teatrales. Pues bien, Ana, mi profesora de didáctica quiere que escriba una carta a un buen profesor así que ¿quién mejor que tú?. Mi profesora quiere que ponga en la carta por qué veo que eres un buen profesor. Sé que no te hacen gracia estas cosas, pero empezaré desde el principio.

Eres un buen profesor porque durante las pruebas de ingreso y como miembro del tribunal te esforzaste en calmarme y relajarme un poco el ambiente de nervios. Era mucho las candidatas que habían pasado pero tú mantenías la calma.

Después tuve la suerte de tenerte como profesor durante dos cursos.

En primero nos daste música y tu paciencia en algunos compañeros fue infinita; de verdad tan difícil eran las canciones?. Tus bromas hacían más llevadero los temas más áridos (jodifonia norocc?) y tus explicaciones y ejemplos hacían atractivo (¿cómo?) aprenderse la armonización de un acorde. Pero también era inflexible. A la hora de punto me cerraba la puerta, y (¿componer?) no se abre la presunta implícita respuesta, aunque por "música".

En segundo, con "Canto", repetitiva experiencia. Conseguiste que fueran cosas de entonar, de respirar e incluso, de cantar. Me enseñaste que con esfuerzo, podemos superar nuestras "limitaciones" pero también me enseñaste a conocer cuáles son nuestras auténticas limitaciones (si tengo un mundo que no puedo llegar al Fa agudo). Hauke el más torpe sabía a cantar contigo.

Podría decirte muchas más cosas, como que siempre has estado ahí y que eres una persona íntegra, pero a ti no te junte y a mí no me puede

Historia del Arte - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

Querida - ;

Separadamente si te digo que soy yo se acuerda de mí, es igual, pasó muy desahogada por la universidad. Quisiera darte la gracias por haber sido la única profesora capaz de despertar la curiosidad y hacerme disfrutar de veros de una materia.

Recomiendo y me recomiendo; la capacidad para transmitir el cariño y respeto por la cultura India, tan desahogada para mi hasta entonces. ~~Es~~ la manera tan especial y delicada que tenías para tratar a los alumnos, tan oportuna a los maestros. El afán por el conocimiento y el respeto, pero sobre todo los deseos de compartir experiencias con los alumnos, de empatizar con ellos, de mostrarles una pequeña parte de otra realidad.

A pesar de no haberme especializado en la materia, despertaste en mí algo que nunca desde universitaria he logrado: admirar a un especialista no por su conocimiento sino por su capacidad para transmitirlo.

La enseñanza universitaria, si bien los cursos, está llena de metodologías que carecen de conocimientos didácticos o pedagógicos. Gracias por marcar la diferencia. Seguiré recordando tu optimismo, como ella haciendo nuevas generaciones.

Pregunta 2.-

En mi etapa universitaria tuve la oportunidad de conocer un gran número de profesores y, desafortunadamente, he de reconocer que no guardo un buen recuerdo de todos ellos.

Ahora bien, siempre hay excepciones y considero que usted es una de ellas. Por esta razón, me gustaría alabar su función como docente en esta carta.

Antes de todo, he de decir que nuestro primer encuentro no fue muy deseado. La asignatura en cuestión era impartida por dos profesores distintos y la pertenencia a uno u otro grupo dependía de la letra con la que empezara el apellido. Los alumnos del otro profesor tenían el aprobado asegurado, incluso sin asistir a clase. Según sus palabras, "estaba demasiado quemado". En cambio, usted acababa de llegar a la universidad y tenía gran ilusión por impartir dicha asignatura. Gracias a su buen hacer y al interés que mostraba por nosotros, se ganó nuestro cariño en pocos días. En dos semanas ni se nos pasaba por la cabeza el hecho de cambiarnos de grupo, aunque tuviéramos que hacer exámenes. Siempre se mostró comprometida con su labor y con sus alumnos, se esforzó para que aprendiéramos y para que nosotros fuésemos conscientes de dichos frutos. Además, acercó al "temido" mundo laboral y nos informó de todas las ventajas y desventajas.

En resumen, usted es un modelo de profesor cercano y, sobre todo, comprometido con su labor y con sus alumnos.

M60
 Ante Dracena - Mujer - 31 años

Pregunta 2.-

Carta a



La verdad es que no se qué decirte porque no sólo has sido el mejor profesor que he tenido, sino del mundo con seguridad, y la persona con más bellos valores.

El primer día que llegastes a clase, me quedé un poco asustada por aquella energía, el acento tan marcado y aquella mirada severa. Cuando terminó la clase estábamos todas las alumnas maravilladas. Nunca habíamos trabajado tan bien, porque a pesar del esfuerzo físico, aquella clase habían sido como un regalo.

Tienes todo lo bueno que un profesor puede tener, y es ganas, entusiasmo, calidad, perseverancia y jamás rendirse o ver la derrota.

Severo cuando era oportuno y tierno, dulce y comprensivo cuando lo necesitábamos.

Después del primer año de tus clases, cuando te has marchado te hemos buscado y con éxito. Nos cobramos en tus cursos y hemos dado clases particulares contigo hasta el final.

Me enseñastes a ser mejor persona, a no rendirme nunca, a no escuchar lo malo que me dijera nadie.

Sabías hacernos reír cuando las cosas parecían más duras y buscabas en el trabajo la gratificación.

Mis clases ~~son~~ son como una fiesta, como un sitio donde vais a pasarlo bien, decía siempre. Y así era, nos hacía trabajar con entusiasmo hasta caer rendidas en el suelo.

La última actuación que me has visto, dijistes, ya no te puedo tratar más como una alumna sino como a una profesional y a partir de ahora te voy a preparar como profesora. Es la vez que más orgullosa me he sentido en mi vida. Que el trabajo que hicistes conmigo ⁵²¹ la vienes terminada. Gracias. Ojalá todavía estuvieras aquí. Nunca te olvido.

Filología Inglesa - Mujer - 29 años

Pregunta 2.-

profesor de Teatro Inglés 4º curso.

Lo primero es agradecerle su manera de dar la clase; creo que es esencial que el profesor que de una asignatura tiene que transmitir su gusto hacia ella; y eso él lo hacía sin duda. Me ayudó e hizo que me gustaran las obras que mandaba leer. Yo repetí la asignatura y ese año, aunque las lecturas fueran las mismas, él hizo que me interesara por ellas y que las disfrutara.

Fue un buen profesor porque ayudaba a sus alumnos, recomendaba lecturas realmente interesantes y hacía las clases participativas, no como otros profesores que no aceptaban otras interpretaciones que no fueran las suyas. Él hacía que la gente hablara, le gustaba escuchar nuestras aportaciones y las valoraba como lo que eran, aportaciones/interpretaciones válidas.

Personalmente, me encanta leer, ha conseguido que entre mis libros favoritos se encuentre la importancia de llamarse Ernesto; uno de los libros de esa asignatura.

De él me quedo con la entrega y la disposición con la que empezaba y acababa cada clase.

Traducción e Int. - Mayer - 24 años

Pregunta 2.-

2) Estimado profesor,

le escribo para agradecerle su labor como tal. Fue profesor mío en primero de carrera y reconozco que usted me inició a la pasión que tengo por la lengua francesa. Teniendo en cuenta que en toda mi anterior formación, mi primera lengua extranjera fue siempre el inglés, al entrar en la universidad a Traducción e Interpretación por la opción de francés, me sentí bastante perdida.

Gracias a la vocación que tiene como profesor, y al gran dominio que posee de su materia, me hizo cambiar y motivarme por aprender el francés. Además debo decirle, que aunque cuando estaba en clase y usted nos exigía saber los verbos de memoria, incluso los "cantábamos" en alto todas las mañanas, luego me ha sonado enormemente. Cabe decirle también, que al haberme enseñado cultura francesa, además de la gramática, fonética, etc., me animé y he estado dos años en Francia con dos becas diferentes. Aún recuerdo cuando usted siempre me decía que para aprender bien un idioma, necesitaba "hacer maletas e irme". Como ve, así luce y puedo decirle que hoy día soy más competente en francés que en inglés, y lo más sorprendente, que he optado para mi porvenir, llegar a ser profesora de francés.

Por otro lado, su buen carácter y amabilidad, ha hecho que además de profesor, sea un "tutor" u "orientador" con el que le he podido contar con la opinión de qué posibilidades tendría en el futuro con esta carrera elegida.

Aún dominando ya bien el francés, sé que me queda mucho por aprender. Ahora lo admiro mucho más, porque sabía mucho de su rama del conocimiento y mi objetivo es llegar a formarme como usted.

Gracias por ser, además de profesor, educador, orientador, e incluso tutor. Siempre le estaré agradecida.

Reciba un cordial saludo,



Traducción e Interpretación - Haubert - 22 años

Pregunta 2.-

Estimada profesora, le escribo esta carta para agradecerle todo lo que hizo por mí en mi etapa universitaria.

En primer lugar, me gustaría decirle, que en la primera clase que tuve con usted, me sentí realmente mal cuando nos decía que éramos "basura" y que no servíamos para nada. En un primer momento pensé en quitarme de la carrera, pero poco a poco, me fui dando cuenta de que ~~lo~~ usted hacía esto para motivarnos y para que trabajáramos cada vez más. Gracias a estas conversaciones tan despectivas de las primeras clases, comprendí que debía hacer todo lo posible para evitar que usted llegara a decir esto, finalmente lo conseguí. Todo esto tuvo lugar el primer año de carrera, cuando llegamos a cuarto, si usted no recuerda mal, también tuve una asignatura de traducción con usted. En esta asignatura nos mandó hacer un fichero y un trabajo de investigación. En las primeras clases, cuando llegábamos a clase y usted veía nuestros trabajos, los rompía y los tiraba a la papelera, produciendo ~~una~~ ~~una~~ una gran conmoción entre los alumnos, pero enseguida nos daba las indicaciones oportunas para hacer un trabajo bien hecho, tal y como se exige en la vida profesional. Su totalidad y el hecho de simular en la clase el mundo profesional que nos esperaba el futuro, hizo que comprendiera qué era lo que se debía hacer y lo que no, cosa que me ha ayudado bastante cuando acabo la carrera.

Por último, me gustaría resaltar su gran competencia en el mundo de la traducción, hecho que me hizo fijarme en usted como meta a la que debía llegar en mi vida profesional. Mucha gracia ~~me~~ ~~me~~

Música - Hambre - 24 años

Pregunta 2.-

Amigo mío:

Lo primero es decirte que siempre te consideré un amigo, no solo por que hallamos hablado de cosas personales, sino porque cuando te necesitaba, allí estuviste.

Ya sabes como son las clases en el conservatorio, una hora y media profesor - alumno, casa a casa, sin distancias, solo con un atril entre nosotros, y fue en uno de esos momentos donde te diste cuenta de mis carencia y problema que cargaba de años anteriores. Lejos de esquivarlos, te pusiste a trabajar en ellos, y admito que fue algo muy duro, que me hiciste repetir curso, que me hiciste sufrir, llorar, incluso llegue a odiarte, pero es cierto que siempre que te buscaba, allí estabas, nunca me diste la espalda. También es que tu lo has pasado muy mal conmigo y mis problemas, aunque parecía que no te ocurría nada, siempre se te veía seguro, motivado, teniendo claro como había que trabajar y el que había que trabajar.

Conseguiste aumentar mi nivel de calidad como músico, pero también como persona, tanto es así, que lo que llegue a odiarte se convirtió en admiración, conseguiste de mi lo que nadie consiguió, con sudor y lágrimas, pero ya lo decías, "esto no es a ser fácil".

Ahora ya tengo lo que quería y por lo que siempre he luchado y todo gracias a ti y a tu esfuerzo y sobre todo al tener claro como se hacen las cosas, además de levantarme el ánimo siempre que caía y apoyarme siempre que lo necesitaba.

Gracias amigo mío!

Publicidad y RRPP. Hambor - 33 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor:
Recientemente me han informado de que Ud. se ha jubilado. Esta situación bien merecida me ha hecho reflexionar sobre la gran influencia (positiva, por supuesto) que Ud. ejerció sobre mí y mis compañeros de promoción. Siempre quise dedicarle unas palabras de agradecimiento, pero nunca me puse en serio a hacerlo. Ahora toca verdaderamente.

Le agradezco, en primer lugar, el gran caudal de conocimiento que nos transmitió. Siempre lo hacía con pasión por la materia que en se enseñaba. Aunque a veces nos resultaba un poco aburrido, Ud. le daba las vueltas de nuevas para motivarnos y activar todos por nuestros sentidos en la clase, a la que precisamente ninguno faltábamos.

Le agradezco su actitud tolerante y conciliadora pese a contar con compañeros de aula chulotanes, revoltosos o como diría indeseables. Ud. siempre nos trató a todos con respeto y como personas adultas. Hubo de cualquier tipo de paternalismo tan imperante en la universidad. Puso buenas y malas notas, pero siempre me recidas, porque no recuerdo a ningún compañero mero que se quejase abruptamente. Ud. siempre estuvo abierto al diálogo y a justificar todas sus actuaciones y resoluciones, que en la mayoría de los casos eran irrefutables de lo bien argumentadas que estaban.

Le agradezco que apoyase todas nuestras iniciativas, aunque supiese que fracasaban. Eso ha motivado a muchos compañeros a realizar interesantes y fructíferos proyectos en la actualidad.

Le agradezco que nunca abandonase a ningún alumno, que fuese un profesor activo, con estetamente alejado del catedrático "pasota" de la universidad.

Su ejemplo marcó mi camino y el de otros muchos para dedicarnos a la docencia e imitarle en todo lo bueno que nos enseñó.
Por todo ello, muchas gracias.

Música - Mujer - 21 años

Pregunta 2.-

Querido profesor

L:

Quiero decirle que en mi vida profesional ha sido un modelo a seguir. Lo que más admiro de su persona, es el afán por seguir aprendiendo cada día. Nunca se ha cansado de hacer investigaciones, de hacer cursos, de dar conferencias... una vida ajetreada, pero es de esta manera como nos ha transmitido el amor que siente por la música. Siempre nos ha tratado con cariño, nos explica con un tono amable, siempre dispuesto a escuchar nuestras dudas. En mi caso, recuerdo el gran esfuerzo que tuve que hacer para aprobar Historia, que gracias a su apoyo continuo, a todos los ánimos que me dio, el interés que tuvo conmigo y por supuesto, tuvo mucha fe en mí, pude lograrlo. También le admiro, por la gran persona que es, siempre preocupado por nuestros problemas, por nuestro futuro... por todo. Me alegro de haberle tenido como profesor, y que me haya enseñado con tantas ganas. Gracias, un saludo



467

Filosofía - Muga - 28 años

Pregunta 2.-

¡Querido profesor!

Con los mejores recuerdos y el paso del tiempo, todavía hoy recuerdo el entusiasmo que mostraba en sus clases, siempre atento y dispuesto para comunicarnos y enseñarnos qué era eso de la filosofía, ahora al final de mi proceso formativo comprendo que se enseña con el ejemplo y la actitud, a decir verdad casi se me ha olvidado el temario de la asignatura, ¿cómo entendían los griegos la historia?, ya no sabría decirle, pero sí que nunca terminare de agradecerle algo que en aquel momento de sus clases no supe valorar pero que hoy considero fundamental, esto es, alentarnos para ~~de~~ construirnos de algún modo "autodidactas".

Gracias por fomentar en mí no sólo la pasión por la filosofía sino también, la curiosidad por otros ámbitos de la vida que desconocía y que si nunca se ^{hubiesen} ~~hubieran~~ cruzado nuestras vidas quizá nunca sabría.

Por todo ello, gracias.

H68

HISTORIA - Hombre - 25 años

Pregunta 2.-

~~Cuando pienso en el tipo de docente que a mí me
gustaría ser~~

Estimado profesor:

Cuando pienso en el tipo de docente que a mí me
gustaría ser siempre me acuerdo de sus clases en la
Universidad. Usted representó, a lo largo de mi etapa
de aprendizaje, un punto de inflexión en cuanto al
tipo de profesores que me hubiera encontrado (que no
han sido pocos). Quizás influya el hecho de que la
materia que usted impartía, la arqueología, siempre
fue una de las ciencias que más me atraían y
por la cual aún siento una gran predilección.
Sin embargo, he de reconocer que fue su forma
de dar clase la que realmente hizo que disfrutara
de la asignatura. Sus clases siempre fueron amenas,
aunque siempre muy enriquecedoras, participativas
pero no desordenadas y realmente conseguían que uno
se implicase en la materia que tratásemos.

trato amable, cercano y sincero siempre fue de
gran ayuda a la hora de plantear dudas y
soluciones las ~~posibles~~ dificultades que se pedían
resolver.

Siempre se ofreció a ayudarnos, incluso más allá de lo que estrictamente tenía que ver con la materia y nunca dejó la espalda a las circunstancias personales de cada alumno.

Cuando pasan los años y vaya olvidando poco a poco las caras, los nombres y los detalles de mi experiencia en la Universidad, estoy seguro de que usted no será uno de ellos, y siempre le recordaré de forma positiva.

169

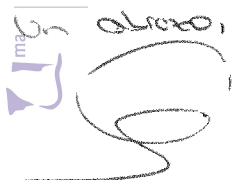
Traducción e Int. - Hombre - 23 años

Pregunta 2.-

Querida profesora:

Ante todo preguntarte qué tal te encuentras. Me presento. Soy
 Illo. Seguro que te acuerdas de mí ya que éramos muy pocos en tus clases de
 latín. Te escribo después de unos pocos años para agradecerte todo lo
 que hiciste por mí. Es cierto que en tus clases empecé a amar el latín
 y la literatura, y aprendí mucho. Sin embargo, lo que más recuerdo de tu asignatura
 es tu práctica como docente. Hiciste que pasara de no comprender
 el latín a hacerlo parte de mi vida. Y eso fue gracias a ti. Aún recuerdo
 la primera clase en la que dijiste que el latín era un lenguaje muy viva
 y que la utilizábamos a diario. La singular manera de explicar esas intermi-
 nables declinaciones y la evaluación que llevaste a cabo. Una evaluación continua
 y formativa. No existían los exámenes, sino el trabajo diario. He sido
 la asignatura que me motivó más a lo largo de mis estudios y eso fue porque
 hiciste que el latín entrara en nuestras cabezas de una manera silen-
 ciosa y rotunda. Todo lo que explicabas tenía lógica y continuamente aludías
 al castellano para explicar las lecciones.
 Debes saber que tu peculiar manera de enseñar es la que vale. En el
 CAP nos han demostrado que lo que tú hacía es lo que se debe hacer porque
 no es de a hacer carpetas a nuestros alumnos. Tú nos enseñas que no
 se trata de frías cosas, sino que tu objetivo era que al latín nos ayudara a
 entender por qué decimos "dermatología" y no "ciencia de la piel".
 Ahora, cuando me preguntan de mis alumnos de 3º ESO, pretendo eso
 mismo, es decir, que analicen la lengua, pero reflexionando. No basta se
 analizar a la perfección un oración, sino que sepan que el sujeto es quien
 realiza lo que dice el verbo.
 Gracias ... por tu labor.

SPICUM
 servicio de publicaciones



170 Filoloxía Inglesa - Mujer - 23 años

Querido J

Te escribo para decirte que has sido un ejemplo clave en mi proceso de formación. Me has enseñado a ser más consciente y a esforzarme más en mis objetivos/estudios. Tu estilo de enseñar donde la opinión del alumno es tan válida como la de un gran académico motiva a seguir investigando y conocer más. Esto reforzaba la autoconfianza de los alumnos y creaba un entorno donde todos éramos importantes. No se diferenciaba o excluía a ningún participante, todos éramos valorados por nuestras diferencias y niveles. Además la insistencia en buscar nosotros las respuestas ayudaba a nuestra formación como individuos para adquirir las competencias necesarias para nuestro futuro. El refuerzo en el aprender a aprender, en la autonomía e iniciativa personal creo que fueron muy importantes para mí. Y más aún el hecho de que intentades mostrar que la respuesta no la íbas a aportar es crucial para que los alumnos reciban un papel activo en el aula. Esto también reforzaba la colaboración entre los alumnos y ^{todos nos aportamos partes y conscientes} escuchar lo que ellos aportaban. También tengo que reconocer que tu actitud siempre positiva y con el hecho de que nuestra participación fuera aceptada con seriedad pero con una gran sonrisa me motivó a seguir aprendiendo. Hacías que el proceso fuera muy ameno al incluir bromas, comentarios cómicos sobre temas "serios", etc.

El hecho de que conectastes con nosotros también se debe a que siempre conocías la actualidad, lo que ocurría a nuestro alrededor, los gustos y estilos de nuestra generación. Por lo que en resumidas cuentas me has hecho reflexionar sobre lo que me rodea, sobre lo que aprendo, confiar en mis propias posibilidades. Además ayudastes en mi autonomía como individuo, en formar mi personalidad y opiniones como únicas e importantes. En reconocer mi responsabilidad en un proceso colaborativo e individual. ⁵⁴¹ Pero esas cosas a ti soy más reflexiva sobre todo lo que me rodea.

171

Bells Arts - Maper - 34 años

Pregunta 2.-

Hola !

Después de algunos años te escribo para agradecerte lo bien profesor que fuiste. Es casi milagroso que no perdieras la paciencia conmigo, y que insistieras hasta conseguir de mí lo que te propusiste. Quizás tú hicieras lo que nadie hasta el momento ~~me~~ había hecho por mí; creer en mi potencial. Llegaba de un 1º curso, en el que no había destacado en nada, cuya nota media no llegaba al 6. Tuve algunos profesores que describían mis trabajos como "CHORROS" y eso hacía que me salieran más curros todavía. Pero tú a ~~una~~ base de constancia y perseverancia, conseguiste que mejorara muchísimo. Recuerdo que eras muy duro, nos bombardeabas con cantidad de ejercicios, exposiciones, recensiones y eso que era PINTURA! Me decías al principio que tenía que amar la materia más ¡y lo conseguí! ¿recuerdas cuántas veces me hicistes borrar un cuadro porque se me desproporcionaba un poco la forma? Yo te lo agradezco. Me llenaste de constancia, algo muy necesario en esta profesión.

Gracias por todo (¡...), ahora me doy cuenta de que quiero ser como tú, tan buena profesora como tú.



172 Filología Hispánica - Mujer - 32 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor,

Hay personas que nos marcan por siempre, y creo que - en este caso - ha sido tú. Todas las veces que entro a dar clase me viene a la mente tu figura, cada vez más impresionantemente siempre muy segura de sí mismo, pronta a ayudar. Me fijo en tu mirada, directa y firme, mirándome a los ojos cuando hablabas. Tus palabras siempre me venían muy bien, tenían siempre algo interesante para aprender.

Me recuerdo que tus consejos me han hecho ganar cuerpo y resistencia para vencer las dificultades de la vida. Me decías constantemente que hay que ser fuerte, hay que tener valor para estar^u donde estar, y seguir avanzando. Las dificultades van existir siempre, pero es como uno las mira que hace la diferencia. Tomar las dificultades no como barreras, más sí como impulso de superación.

Las actitudes, lo que uno sabe, los instrumentos que uno tiene, nada significa nada, si no los sabe usar.

Publicidad y RRPP. Howbe - 23 años

Pregunta 2.- Mi queridísimo l:

Ahora más que nunca me doy cuenta de la labor que, durante más de 2 años, realizaste, no solo conmigo, sino con los 150 alumnos matriculados en la carrera.

Diste un toque de familiaridad ~~en~~ en clase necesario para que nosotras afrontáramos la ~~hora~~ hora de clase de manera relajada, ~~ayudándonos~~ ayudándonos de esta manera a la hora de comprender el contenido necesario. Cuando me refiero al ambiente familiar, no digo que nuestra actitud fuera de pasotismo o indiferencia, o que no le diésemos importancia a tus clases, ~~todo~~ todo lo contrario, hacía del aula un lugar perfecto para aprender y afrontar con ilusión cada uno de los contenidos a dar, aunque estos fueran, en ~~teoría~~ teoría, más dificultosos que otros.

Otra cosa que te quiero agradecer es la importancia que le diste a la práctica, ya que la teoría en una carrera como Publicidad y RRPP pierde una cierta importancia. Supiste evaluarlos perfectamente, no solo por nuestros conocimientos técnicos, sino ~~por~~ también por nuestras capacidades prácticas, dándonos consejos y siguiendo personalmente cada uno de los trabajos necesarios para desarrollar nuestras capacidades.

54 Además, siempre estuviste disponible para cualquier duda, ya fuese dentro o fuera del aula, aclarándonos y resolviéndonos gratuitamente cualquier problema que nos pudiese surgir a lo largo del curso.

Son muchas las cosas que te pedía agradecer, sin embargo, solo dispongo de este ~~pequeño~~ folio para recordarte lo mucho que me has ayudado y lo bien que haces tu trabajo. No dejes ~~de~~ de ser nunca ese profesor que tantas ilusiones ha creado y creará.

Un abrazo, ^ ;

Pregunta 2.-

C. D.
Málaga.

Málaga, a 10 de febrero de 2008.

Historia - Hombre - 33 años

Querido profesor,

Terminando el Curso de Aptitud Pedagógica, me voy a dedicar a la enseñanza. A lo largo de esta formación, he reflexionado sobre qué es un buen profesor, qué virtudes tiene que haber para conseguir captar la atención de sus alumnos, interesarlos y motivarlos a estudiar. Estas reflexiones me llegaron a menudo a recordar sus clases y su manera de enseñar.

Recuerdo, por ejemplo, como, por su forma de ser y de comunicarse con cada alumno de la clase, había un ambiente agradable en el aula, propicio al trabajo. Pero, también recuerdo esta vez que se enfadó porque había un problema y que alguien no cumplió las normas de la clase. ¡Qué miedo!


También, debo admitir que lo que más me animó a estudiar eran los trabajos que debíamos de preparar y presentar al resto de la clase. Que sentimiento más agradable que tener un papel activo en la enseñanza-aprendizaje y un reconocimiento de nuestro trabajo tanto por parte de nuestros compañeros como de usted. Y cuando nosotros no cumplíamos con nuestro papel, nuestras tareas, usted siempre tenía un comentario adecuado a la circunstancia, animándonos a estudiar más, siempre abierto al diálogo y con respeto. Nos sentíamos como un equipo que quería, todos juntos, lograr un objetivo y alcanzar una meta con la ayuda de su entrenador.

A los esfuerzos que usted ponía para preparar las

ases⁵⁵⁰ y presentarlas de manera coherente e interesante, nosotros teníamos ganas de "devolverlos" con nuestra aplicación: implicación en las tareas. Y creo recordar que funcionaba a que los momentos de evaluación y corrección no eran estos momentos de terror que podíamos pasar con otros profesores... ¡si es que nos evaluaban!

Por todo eso y, seguramente, muchas más razones que no he mencionado, le quiero agradecer por haber sido para mí un profesor que, a pesar de los años que han pasado, sigo recordando será para mí un ejemplo.

Atentamente,


M. A. ...
jefe de estudios.

M75

*³ dedicando cada semana una hora de tutoría para cada uno de nosotros. El tiempo de tutoría fue muy fructífero porque permitió conocernos, compartir opiniones, crecer como personas y solucionar problemas, todo esto sin olvidar el objetivo de la asignatura

Estimado profesor:

Me dirijo a usted para agradecerle su dedicación durante todos estos años. Gracias a usted he conocido una nueva cultura y lengua, como es la árabe, y he podido acercarme a ella sin prejuicios.

Ha fomentado en mí la necesidad de buscar distintas fuentes de información, que contemplan diferentes puntos de vista, para después reflexionar y compartir impresiones antes de formarme una opinión de las cosas, opinión que, como usted siempre afirma, puede cambiar con el tiempo.

Nunca olvidaré lo aceras e interesantes que hacia sus clases, tan alejadas del típico modelo de clase magistral que se suele imponer en la universidad.

Resultaba muy agradable participar porque nos sentíamos seres libres, con capacidad críticas y no meras marionetas a merced de las instrucciones del "profesor" y valoradas por un examen final en el que tan sólo somos un DNI. Me pareció muy buena idea el sistema de evaluación continua que estableció. Por otra parte, siempre valore su humanidad. Jamás se proclamó como el poseedor del conocimiento y supo corregir sus errores cuando los tuvo.

También debo agradecerle que siempre estuviera disponible cuando lo necesitábamos y que se preocupara para recibir una retroalimentación de nuestra parte para poder mejorar. Valoro mucho su afán por aprender y mejorar, valor que me ha inculcado y para el que me ha mostrado las herramientas con las que conseguirlo. Sin más que mi máximo agradecimiento, me despido. Atentamente,

H76

Música - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

Querido ...

Quería decirte todo lo que has significado para mí e imagino que para todos mis compañeros, ya que eres el ideal del buen profesor.

Muchas gracias por haber sido tan paciente, por saber escuchar y también por saber preguntar en el momento adecuado.

Todavía me acuerdo de aquellas clases en las que me dejabas embobada con tus lecturas, ¡Qué manera de leer! Hiciste que por intentar imitarte me leyera una gran cantidad de libros.


También recuerdo cómo estimulabas nuestra curiosidad, con ello propiciabas el deseo de llegar a casa y buscar más información sobre cualquier tema.

Se notaba que amabas tu asignatura por el modo de plantearlo todo, apreciándose que lo tenías preparado de antemano.

Hecho que no impedía que si te tenías que parar o explicar cualquier otra cosa que nos preocupara lo hicieras.

Muchas gracias por todo. Gracias a ti aprendí mucho y sobretodo aprendí a amar los libros, una de las cosas más importantes de mi vida.

Mu saludo con mucho cariño
de tu alumna:



K77

Música - Maper - 24 años

Pregunta 2.- Querido

He hecho balance de todos los años que he pasado en las aulas de un conservatorio, ya sea en el de grado elemental, el de grado medio o el de grado superior. Sinceramente de los cuatro primeros años, no me acuerdo bien y tampoco te conocía, por eso quiero que empecemos a recordar desde 4º curso de grado Medio.

Tus clases de armonía han hecho que mi pasión por la música se incrementara infinitamente, eran clases muy estimulantes y participativas. Lo más interesante es que siempre llegaba a casa con ganas de leer, de escuchar CDs y de que pasen los días para volver a tu clase.

Desde ese año, te recibí más asignaturas, dos en concreto, en el grado superior, y el interés no decayó.

Si pudiera resumir tus cualidades serían: interés máximo por enseñar, motivar con actividades variadas y prácticas, ejemplificaciones claras y anecdóticas que te hacen más cercano y gran preocupación por estado emocional y físico de los alumnos.

No has sido profesor de ninguna materia troncal, pero sin embargo, esta carta es en tu honor y no en el de un profesor de instrumento. ¿Por qué? No lo sé, pero ojalá no fuera así.

Aún así muchas gracias por ayudarme a intentar ser un músico completo y no el músico especializado con lagunas en todo lo que no es una pequeña parte de una pequeña parcela del mundo de la música.

1178

Pregunta 2.- Aunque la cuestión versa sobre un profesor de Universidad

en mi caso, no ha habido grandes referentes en esta etapa de mi vida estudiantil. Si lo ha habido en el instituto, más concretamente dos profesoras, que más que profesoras son dos grandes personas entregadas a su trabajo, (más concretamente el mundo de la filosofía) y que son la razón por la que me encuentro hoy aquí.

Primero de Bachillerato se abrió ante mis ojos como un gran libro, había dejado atrás la ESO y no sabía muy bien que estaba por llegarme. Primera clase de filosofía, una Señora mayor, llamada Carmen nos dice: "Vamos a filosofar" "¿qué es filosofía?"

en un pequeño folio comentamos a escribir, con desconocimiento más que con otra cosa. Terminamos y comentamos a intercambiar todas nuestras impresiones. Aun recuerdo mi cara de asombro ante aquellas palabras que di bien nos rodean cada día, no me había percatado hasta el momento. Es así como comienza mi primer contacto con ese

forma tan peculiar que tiene el filósofo de estar en el mundo, haciendo visible aquello que está en la esfera de lo invisible. pensar por un momento y poder expresarme con soltura ha sido el fruto que he recogido gracias a estar con grandes personas

que hicieron tocar en mí, hacer salir aquellas inquietudes, que si bien estaban latentes, aun se movían en tinieblas, en los oscuros que no me dejaban ver muy bien. El golpe de luz

~~siempre fue claro que a lo largo de esta vida~~ sin duda provocó un antes y un después en mi vida, que ha condicionado para bien lo que hoy soy.

Segundo de Bachillerato: Hª de la filosofía primera clase, vemos video acerca del cosmos, del origen del Universo, y comentamos así lo que va a ser una breve pero intensa jornada por la historia del pensamiento.

A Isidora le debo su atención constante, los coloquios filosóficos, donde ella me desconcertaba a mí, aunque yo

WUOLAH publicaciones

tan poco me quedaba corto; y también las lecturas que me recomendaste. Aun recuerdo como con cara de ceceo me miraste diciendo "en toda mi vida como profesor eres el primer alumno que me pide lecturas". y en contacto me cediste el libro "el cadáver de instantes" de Rafael Argullol, uno de mis libros de cabecera hoy en día.

Pero más allá de recibir en lo que he sido unos grandes recuerdos que siempre llevaré conmigo, he de agradecer a ambas la pasión y el interés con el que desempeñáis vuestro trabajo, ~~con esa pasión~~ el entusiasmo, la energía y las ganas, pero sobre todo el apoyo incondicional que me proporcionasteis a lo largo de aquellos días de instituto donde aquel chico juguenco estaba aprendiendo a mirar las cosas con otros ojos, estaba aprendiendo a desear el deseo de conocer y aprender, es decir, a filosofar. Al mismo tiempo os digo que agradecer a ambas haberme dejado participar activamente en clase para los que fueran mis compañeros de clase, con exposiciones, con breves intervenciones...

podría seguir escribiendo más... pero las condiciones no son propicias, y la concentración falta, aunque los sentimientos profundos de agradecimiento siempre los llevaré conmigo.

P.D. ya no este de la docencia ~~(ya)~~ jubilada) y aun recuerdo la última conversación que mantuvimos, y como no pude contener las lágrimas de alegría ante lo que estaba siendo mi vida fruto de un estímulo primero. Como te diría Aristóteles: "mi primer motor inmovil".

SPICUM
servicio de publicaciones

Por otra parte, te agradezco el que me dejar seguir participando de la vida del que para mi instituto; donde más que profesores he encontrado grandes amigos.

Por 25 años, y bien conocido.

Pregunta 2.-

Estimado Profesor:

Tras mi paso por el curso del CAP y con la experiencia que he vivido durante las prácticas de éste, me he ido cuestionando a mí misma las características que debe tener un profesor en su práctica docente para llegar a ser un buen profesor. Esto me ha llevado a repasar mi vida como estudiante y los métodos seguidos por mis profesores, intentando construir un modelo de profesor a seguir en el futuro, tomando lo mejor de cada uno de los profesores que he tenido. Pero, sin duda, del que más he aprendido ha sido de usted y de la metodología que sigue en sus clases. Recuerdo que cuando asistí a sus clases, lo que más me gustó fue la dedicación y el compromiso adquirido con sus alumnos, hasta el punto que creo que usted mismo no estaba satisfecho con su enseñanza hasta que se aseguraba de que todos habíamos comprendido correctamente lo que nos estaba enseñando, tanto en las clases, como en las prácticas y en las tutorías, para las que siempre estaba disponible y aceptaba de buen grado cualquier consulta que quisiera hacerle alguno de sus estudiantes. Todo esto, ~~me parece~~ que me parece difícil de encontrar sobretodo en el ámbito universitario, lízo que yo me planteara adoptar también un compromiso hacia esta asignatura, en la que se me oxigian más que en las demás, sobretodo, más esfuerzo por aprender, y no solo por memorizar conocimientos.

Espero, en el futuro, poder ~~lograr~~ tener con mis alumnos esta confianza y compromiso entre ambos, que creo que son la base para provocar un buen aprendizaje.

~~Dpto~~
C. Medioambientales - Muxer - 24 años

Pregunta 2.- Carta a un profesor de universidad

Buenos días

Supongo que no me recuerdas ya que en clase suelo ser ciego ciego, no suelo hacer preguntas en clase, ni participar en debates pero te recuerdo como buen profesor, recuerdo con cariño tus lecciones que impartiste hace ya dos años. Quiero con esta carta agradecer tu dedicación e implicación con todos tus alumnos, dedicación por la biología y por la enseñanza, esto último más importante por la escasez de profesores de universidad con gusto por la enseñanza.

Recuerdo tu primera clase, cuando llegaste a ella diciendo que eres cazador, que te gusta la caza (y todo en ti decía que eso era no). preguntaste si había algún cazador más en clase y creo que oíste dos de mis compañeros eventualmente es mismo (En Ciencias Ambientales, a la mayoría es susten los animals y eso de matarlos No entran en sus planes. Ni en los míos).
tú, profesor de Biología animal y cazador. ¿Eso era compatible?

Según trascurre la asignatura (ordenación energética), había debates, nos parás a reflexionar. Recuerdo con especial cariño una excursión donde visitamos un colto de caza y en ese momento donde parecía participaban ecologistas, cazadores, profesores... Con cada información nueva, con cada concepto aprendido me venía a la cabeza el punto de la primera clase y debate internamente sobre si yo (ecologista de vocación) estaba o no a favor de la caza.

El examen fue interesante, nadie se lo esperaba, un ~~pequeño~~ apartado práctico, fue todo un reto gestionar un colto de caza, fueradespués los comentarios cuando salimos del examen: ¡Nadie sabía que hacer con tantas perdices!. Al final, en la nota, tuviste en cuenta que fuera coherente y se hubiese trabajado.

Bueno, poco más que añadir. Solo agradecer tu dedicación y profesionalidad en un ámbito, el de la universidad, donde escasea. Al final decidí: Respeto la Carta 561
Saludos cordiales

CC3

Biología - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

Estimado

Posiblemente ya no me recuerdes, pero en estos últimos días del CAP (sí, ya te he terminado la cámara y me dispongo a seguir tus pasos como profesora de biología) se me ha pedido que recuerde a un buen docente que haya compartido su experiencia conmigo, y me he acordado de ti. Se me instó a que la selección fuese de entre el profesorado universitario, pero la verdad es que si pienso en el ejemplo personificado de este tipo de docente, ¿quién más me encaja eres tú.

Tu cercanía con tus alumnos, creo yo que es una de las bases vitales de tu profesionalidad. Nos conocías a todos, nos llamabas siempre por nuestro nombre de pila y nos tratabas con gran respeto y cercanía. Nosotros eramos conscientes de que esta situación era muy valorable por tu parte, y te respetábamos y estimábamos tanto o más que al profesor más estricto y duro del instituto, o a uno de los compañeros, respectivamente.

Durante los años siguientes se ha hecho de menos el ambiente distendido de tus clases, la cohesión que le diste al grupo y la "democracia" que nos permitías en relación al ritmo y evaluación de tu asignatura. Aunque en el fondo nos estuvieras encamujando por donde veías más adecuado, nosotros nos sentíamos escuchados y atendidos, y cuando era necesario (en todas las clases hay alguien que suele romper la armonía) imponías el orden y respeto que son imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, tenías la habilidad (no al cómo), de que a nadie se sentaran mal tus "zagalietos", las uules normalmente tenían todo el fundamento del mundo.

En relación al desarrollo de la asignatura, en mis días de prácticas en el instituto he seguido muchos de tus procedimientos habituales, como son la elaboración de esquemas claros y concisos del tema, la puesta en común de las ideas principales, el llevar a la clase actividades prácticas que no sólo favorezcan la educación científica del alumnado, sino también la más social (inculcándoles valores positivos, buenas aptitudes...), etc

En resumidas cuentas, para mí has constituido todo un ejemplo a seguir, y hoy día, me encantaría poder volver a verte para decirte personalmente.

Bidolgia - Maper - 28 años

Pregunta 2.-

Gueza :

cómo va todo? Al fin acabe la carrera, después de tantos años en los que estuve apunto de tirar la toalla.

Me gustaba, después de estos dos años sin ser alumna tuya, darte las gracias por lo que me enseñaste y darte en el tiempo en el que estábamos juntas.

Aún me acuerdo de esas horas de prácticas, prácticas que duraban unos 3 horas en teoría, y que siempre alargábamos una hora o incluso más, ocupando parte de tu tiempo, sin darte mayor importancia. Esa dedicación hacia nosotros, que por mucho que no entenderíamos cómo poder diferenciar una muestra de malaria, y ver los distintos tipos, siempre estabas ahí, con una sonrisa y esa gran paciencia, haciéndonos buscar y buscar, y una vez encontrado el "bichito" darnos esas claves para saber que tipo era.

Esa dedicación, ya no solo a nivel académico, sino también a personal, porque cuantas veces he ido a verte al despacho desesperada porque no comprendía un acto o una definición? ¿no me preocupaba con temas personales?

Valoré mucho esa cercanía, y a día de hoy sigo valorando en un profesor, creo que eso hace al alumno ver la asignatura de otra manera, con interés, porque ve que el profesor, si lo necesitas,

te va a responder, y así lo haces tantas veces como meigo.

Otro factor que me gusta de ti es la pasión por tu asignatura, ese compromiso que transmitías a todos con esa manera, haciéndolo más accesible que hacía que lo más complicado, pareciera lo más sencillo del mundo. El saber transmitir también te hace ser ~~una~~ buena profesora; nada sonaba a chino, al menos cuando nos lo contabas, otro caso era el intentar estudiarlo, que es cuando surgen tantas dudas. Pero ahí estaban luego, para resolverlas.

Muchas profesoras mantienen esa distancia, esa barrera con los alumnos, barrera que, una vez eliminada hace que el alumno tenga interés, ya que siente que forma parte del proceso, como yo me sentía en aquel semestre mientras cursaba Parasitología.

Por hacernos ser los primeros autores de esta gran jornada llamada Educación, gracias.



Biología - Muzi - 24 años

Pregunta 2.-

Después de unos años, recuerdo sus clases con gran entusiasmo. En ciertas ocasiones me daba la impresión que hablaba y nos hacía debatir de temas que aparentemente no estaban en concordancia con lo que tocaba e incluso con la propia asignatura. Pero con el tiempo he recapacitado que lo que consiguió con ello fue que el tema de biodiversidad animal, que era la asignatura que impartía, tuviesemos una idea general sobre teorías, maneras de ver el mundo de gente importante, lo indispensable que es la variedad en la naturaleza y lo esenciales que son cada una de sus partes, etc; que asimilamos casi sin ser conscientes de ello.

Además, disfrutamos mucho realizando la tarea más divertida de la carrera; elaborar un vídeo y un power-point sobre una especie concreta dentro de un hábitat determinados. Esto fue en general lo que también acentuó el compañerismo, las puestas en común, coordinación y otras virtudes.

Nos enseñó a ver más allá de lo que informan en la tele sobre cambio climático y otros temas, y en los que nunca se posicionaba para que pensásemos y reflexionásemos por nosotros mismos. No seguía una dinámica concreta y los fundamentos de la asignatura los daba muy integrados con ámbitos cercanos e interesantes. Para terminar diría que fue buen docente por motivarnos a pensar, a reflexionar como científicos sobre los cambios que surgen y que el cambio no tiene por que ser siempre malo, a reflexionar sobre lo que escuchamos y crear una opinión propia y no creer todo lo que nos digan y a trabajar en grupo durante casi todo el curso en algo tan laborioso.

Biología - Mujer - 2 años

Pregunta 2.-

Hola [?], te escribo esta carta para contarte como tu buena práctica docente me ayudó en mis estudios y sobre todo me hizo ver que ser un buen profesor implica un trabajo duro pero que también tiene su recompensa.

En primer lugar creo que es algo fundamental lo que haces pues empatizas con tus alumnos e interactuas con ellos todo el tiempo. Recuerdo que en tus clases siempre nos mirabas y te fijabas si habíamos entendido la explicación, y si veías que no, profundizabas más e incluso al día siguiente traías nuevo material para explicarlo de otra manera. Te sabías los nombres de todos y dábamos muchos y cada día en la Universidad eso no es común.

Nos hacías trabajar mucho en grupos en clase y siempre motivabas a la participación.

Lo que más me gustó fue la parte práctica de la asignatura porque compaginaba la libertad para elegir el tema de investigación con el compromiso de un trabajo duro en equipo en el que tú siempre estabas incluido, recuerdo las reuniones a última hora de la tarde en las que nos ayudabas y nos guiabas hacia un trabajo más eficaz.

Además de todas las participaciones que tuvistes en la cuenta para la evaluación, me encantó que parte de la evaluación del trabajo de grupos la pusieramos los alumnos, pues cuando los trabajos de otros uno puede tener una idea de como es el propio y además conlleva la responsabilidad de tenerlo en serio tu trabajo y el de los compañeros.

No sólo pienso que seas un buen profesor porque

570
tu asignatura era teórica y clínica y te implicabas,
sino porque cuando acabé sentí realmente que
había aprendido y lo veía importante, no solo
había aprendido acerca de la fisiología vegetal,
sino a desarrollar habilidades que creía que no
tenía como ser crítica con un trabajo científico,
hablar con serenidad con mis compañeros y aceptar.
Esta asignatura me llevó mucha dedicación pero
también mucha satisfacción.

Aunque ahora no impartes esta asignatura porque
sé que requiere mucho trabajo por tu parte, pues
te lo haces en serio como debe ser, creo que
todos los alumnos deberían tener en la carrera
al menos una experiencia parecida ya que
te hace sentir que se está haciendo un
buen trabajo y eso es esperanzador.

Biología - Kuper - 27 años

Pregunta 2.-

Querida

Te escribo esta carta porque considero que has sido la profesora que mejor me ha demostrado que es una buena docente. Los razones que me han llevado a esta conclusión han sido las siguientes:

- Siempre hiciste que tus clases no tuvieran sentido sin una participación por parte de los alumnos. A pesar de impartir una asignatura tan "teórica" como Historia de la Filosofía hiciste las clases accesibles para todos (éramos un COU de ciencias puras) y logreste motivarnos a la gran mayoría.
- A pesar de que la Selectividad nos perseguía, logreste darnos muchas más razones para estudiar que sacar una buena nota: APRENDER.
- Nunca necesitaste sanar nuestra amistad para conseguir llegar a nosotros y aunque firme creo que siempre fuiste justa y se notaba que te esforzabas al máximo por ello.

Por todo lo que me ofreciste como alumna de COU, como persona y como futura profesora, muchas gracias.

Un saludo.

CC8

Matemáticas - Hambre - 26 años

Pregunta 2.-

Estimado Profesor:

En el CAP me han "obligado" a escribirte una carta argumentando por qué pienso que has sido un buen profesor y me has dejado huella. Bien, las primeras ocasiones que recibí tus clases no me pareciste nada especial, en cierta manera me resultaba incómodo como te comportabas y esa simpatía que yo pensaba era forzada. Afortunadamente abrí los ojos. Tú eras un profesor que te preocupabas por tus alumnos, te aprendías los máximos nombres posibles para tener un trato más cercano con nosotros. Por supuesto eres un buen comunicador, y además una persona que mediante tus palabras invites a la meditación. Otra cosa valorable era que en una misma aula sabías llevar distintas velocidades de enseñanza, una para los más avanzados, y otra para el pueblo llano (como yo) y como hacer que ambos caminos confluyeran en el mismo punto es algo meritorio y digno de mención. Otro ~~otro~~ detalle importante, a mi entender, es que ciertos días no te importaba aparcar al lado el temario, para tratar temas que tú considerabas importantes e interesantes para nosotros.

Todas estas pequeñas cosas han hecho que hoy día, a pesar de que hace años que no seas mi profesor, todavía nos da alegría encontrarnos por la calle e interesarnos por nuestras vidas. Cosa que no me pasó con otros. Por todo esto y más: Gracias.

Eufemena - Mujer - 31 años

Pregunta 2. (Me dirijo a una profesora que tuve recientemente en mi posgrado)

- Estimada profesora, te considero una excelente docente porque siempre percibí que trabajabas la forma en la que ibas a explicar, te preocupabas de aquella estrategia que podía dar nos o un buen resultado en la clase. Hiciste siempre (y de una criquetina que no era fácil) una clase amena, donde el diálogo estaba presente. Se notaba que trabajabas, te preocupabas y te responsabilizas de tu trabajo. Fuiste concisa, y me gustó que siempre explicases por qué o para qué veíamos ese o aquel tema. Saber la finalidad de lo que aprendíamos me ayudó a entender y abordar muchos aspectos más acerca de lo que estaba estudiando. Nada censurador, nos trataste como a personas "adultas" que éramos "impulsistas" un ritmo y "normas" no escritas pero implícitas que siempre estuvieron presentes en el funcionamiento de las clases. En un momento dado con un problema personal que tuve "me ayudaste" simplemente dándome tiempo para pensar en modo nuevamente con la tesis. Esa comprensión y buen hacer me llevan hoy a pensar que fuiste una excelente profesional de la educación. Desde este escrito "evaluativo": Gracias -

Dipl. en Óptica - Mujer - 24 años

Pregunta 2.-

Durante el segundo año de carrera aprendimos muchos valores positivos durante nuestras clases de matemáticas. En la primera clase que asistí me pareció que eras una persona fina aunque con ganas de enseñar no mejor no es posible, ~~era~~ era más que evidente que te fascinaba tu asignatura y querías despertar en los alumnos esa fascinación; era algo demasiado complicado y obviamente no lo conseguiste al cien por cien, sin embargo todos coincidimos en el gran valor que tenía tu esfuerzo.

Atendías tanto al que estaba totalmente perdido como al que te exigía más. Dábamos clases fuera de tu horario lectivo e incluso hacíamos varias recuperaciones para comer en la facultad.

Me llamó mucho la atención lo que el primer día nos hablaste del fracaso como algo muy común, sin embargo al poco entendí que tu intención no era desanimarnos si no prepararnos para lo que se nos podía venir encima y evitar que fuera entonces cuando dejáramos de seguir luchando.

~~Era que más que profesionalmente nos intentabas~~
 Creo que nos intentabas formar tanto profesionalmente como personalmente, nos hablabas de aspectos académicos que pero tenían que ver con las matemáticas pero nos hacían pasar tardes enteras reflexionando, mayoría de las veces sobre nuestro futuro laboral y otros temas.

Las matemáticas no eran mi fuerte ni mucho menos pero conseguí unos buenos logros académicos ese año

Y acabé el curso bastante contenta en cuanto a su asignatura.

Se puede decir que fue una profesora de Cas que dejó huella en sus alumnos.

Pregunta 2.-

Enfermera - mujer - 24 años

Te escribo para contarte, . . . , que has sido la mejor profesora que he tenido durante mi etapa universitaria, no por los conocimientos que he adquirido, que son muchos. Sino por haberme hecho ver cosas que para mí antes eran insignificantes o simplemente ignoraba. Para que nos hayamos reflexionado y saber ponernos en el lugar del otro. Nos hayamos sentido cosas impensables, y saber provecho de cualquier situación que nos podamos encontrar en nuestra práctica diaria. Así como, saber mirar siempre el lado positivo de las cosas, y que todo tiene siempre una explicación.

Además nos hayamos sentido que tu eres una más como nosotras, nosotras aprendamos de ti así como tu de nosotras. Nos demostraste que no sólo eres nuestra profesora sino que eres nuestra amiga, podíamos hablar lo que quisiéramos contigo o preguntarte sobre cualquier tema.

Otra de las cosas que me encantó de ti es que eres una persona abierta a todo,

que tienes una gran personalidad que te diferencia y te hace único.

Bueno para despedirme, te agradezco que me hayas guiado y haberme ver una forma diferente de aprendizaje, que me he servido mucho en mi vida diaria. Y seguro que si algún día soy profesor, espero tener muchas de las cualidades que tú tienes.

54

Enfermería - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

Quería que supieses lo mucho que me has aportado en mi vida profesional y que supieses lo buen profesor que has sido y eres. Gracias a ti creo que soy una buena enfermera.

Las clases al principio me parecían aburridas aunque en realidad el temario era interesante e importante. Pero eso solo fue el primer día. Después me di cuenta que lo que más te preocupaba era que lo poco que diésemos lo aprendiéramos bien. Siempre traías un aparato, esqueleto, gráficas, etc., todo lo que hiciese falta para que aprendiésemos bien el tema de ese día.

Siempre nos animabas a que preguntásemos dudas, volías a explicar las veces que hacía falta y de maneras distintas, las cosas que notabas que no habíamos captado. Cuando veías nuestras caras ya sabías si nos habíamos enterado o no.

Nos conocías más o menos a todos, ya que la clase era de 50 personas, pero yo notaba que le dabas a cada uno lo que necesitaba. Cuando algún examen me salía peor y me sentía despreciada y desanimada iba a la revisión y tú hacías que sintiese ganas de superarme y de estudiar más.

Quando pasábamos por la unidad de Críticos (UCI del Hospital de Ronda) todos estábamos deseando coincidir con alguno de tus turnos ya que contigo en las prácticas aprendimos mucho. Aunque hubiese ratos en los que ~~tú~~ no tenías obligación de enseñarnos nada porque en las prácticas tú no nos evaluabas, siempre tenías un rato para enseñarnos algo nuevo, alguna técnica ~~que~~ tenías que ver con ~~tú~~ asignatura, o también para asentar conocimientos de tu asignatura.

Por todo esto creo que eres un buen profesor: te preocupabas (~~que~~) para que todos aprendiésemos aunque al final te quedara temario por dar, nos animabas a estudiar, nos enfocabas cómo (~~que~~) podría ser nuestro futuro laboral, los estudios que podíamos seguir cursando, respondías todas nuestras dudas las veces que hiciera falta y no hacía falta consultártelas porque con mirarnos sabías si nos habíamos enterado.

Espero que el día que yo de clases ser por lo menos la mitad de buena que tú.

85

Enfermería - Mupa - 31 años

Pregunta 2.-

Querida profesora de enfermería comunitaria:
 La verdad es que me interesé por tu asignatura desde el primer día, creo que se debía a que no llegabas a clase cada día y nos soltabas el "rollo"; nos contabas cosas, nos ponías en contacto con la realidad del hospital (aunque todos estuviésemos sentados en el popote), nos hacías reflexionar sobre ~~estas~~ situaciones con las que nos podríamos encontrar en nuestra futura vida profesional, nos permitías conocernos a los compañeros, escucharnos, saber qué pensábamos, comprender que cada uno éramos gente distinta y que tenía mucho valor respetar lo que cada uno de nosotros pensábamos. Y sobre todo a mí personalmente me enseñaste a pensar que todos las personas éramos iguales, que en un hospital nos podríamos encontrar a gente de todo tipo, pero que no podía ser distinto a mi modo de actuar, ~~ser~~ ante ningún paciente, porque todos ante la enfermedad nos volvemos seres vulnerables y a veces no mostramos nuestro mejor lado! Esto no lo olvido, e intento llevarlo a la práctica cada día.

Tambiené tengo que decirte que fuiste un poco dura al final, me vas exipiste el 120%. a cada uno, pero que, a pesar y sobre todo me alegro de haberte conocido.

56

PREGUNTA 2:

¡Hola querido profesor!

Quería darte las gracias por lo bien que lo hiciste con nosotros.

Me alegro mucho de haber sido alumna tuya, disfruté mucho con tus clases, me quedó muy claro todo lo que nos enseñaste, ~~que~~ siempre ~~lo~~

claro, resumido y muy importante. Los conocimientos que me enseñaste me han servido todos estos años y a nivel personal me hiciste ver el mundo de otra forma.

Muchas gracias

Enfermería - Miyei - 22 años

Pregunta 2.-

• Querido profesor:

Te escribo este carta porque hace tiempo que pienso que tus clases fueron las más importantes en mi carrera, y que tú me enseñaste esa parte de la enfermería que no viene en los libros, tú me enseñaste la parte Humana de la Enfermería con tus clases hiciste que yo aprendiese a sacar lo mejor de mí como enfermera y también como persona.

Tú me enseñaste que no hace falta soltar de memoria párrafos copiados de libros para enseñar a los alumnos, porque tú ibas más allá y nos enseñaste todo lo que tú sabías desde tu propia experiencia. Para mí las horas de clase contigo eran ~~las~~ las horas más esperadas de la semana porque ~~me~~ nunca sabía con qué me podías sorprender y si ese día iba a llorar o a reír en tus clases, teniendo por seguro que no me ibas a dejar indiferente.

Creo que reúnes todas las características que debe tener un profesor, porque, para ti, cada alumno ~~era~~ especial dentro de tus clases, a cada uno nos tratabas de la forma que ~~nos~~ ^{nos necesitábamos}, sin dejar nunca que nos sintiésemos que éramos un grupo en el que todos aportábamos algo especial. ~~Para~~ Cumpliste todos los objetivos teóricos marcados en la programación ⁵⁸⁷ que

los entregaste el primer día, y todo ello sin caer en la monotonía ni seriedad que representaban la mayoría de los otros profesores.

~~Empiezo a escribirte después de haber estado por un día en el día, solo en palabras que voy escribiendo en el momento de ir al y voy te escribiendo a ti, pero no escribo por lo que voy~~

Sin más, despedirme, dándote las gracias por haberme dejado conocer esa parte de mí que no conocía y haber sido tan generoso enseñándome todo lo que tú ya sabías.

Un saludo
M. Beltrán
J.

Enfermería - Mujer - 22 años

Pregunta 2.-

Estimada :

En esta carta quiero explicarte por qué te considero la mejor profesora que he tenido durante mi etapa universitaria:

He estado conmigo ^{los últimos} ~~los~~ años de carrera, ya que en primera, "tu" asignatura se daba otro profesor. Tu en las primeras clases nos dimos cuenta que era una de las más difíciles y tediosas de la carrera. Y efectivamente lo fue.

Sin embargo el segundo año ya impartían tú esta asignatura y no se como lo hiciste pero conseguimos que toda cambiáramos de opinión. Convertiste una asignatura aburrida, difícil y bastante fea en una asignatura divertida y te dio muchas más.

Pasaron de ser las pobres prácticas de asignatura a las mejores, y es que tus clases, más bien parecían monólogos, conseguías mediante una clase magistral y un tono muy bajo de voz que toda estuviéramos callados, atendiendo e incluso pasándolo bien.

Nos enseñaste a estudiar por aprendo, no por sacar mejor nota, si no por prestar una atención de calidad, ~~por~~ nos hiciste darnos cuenta de la responsabilidad que tenemos y de lo mucho que podemos hacer en nuestra profesión, a base de formarnos y superarnos.

Además, a pesar de que ya llevan más de veinte años ejerciendo, está más actualizada que cualquiera que acaba de empezar.

Tus exámenes, eran los más difíciles, y eso que no tenían ni una pregunta técnica, porque ~~se~~ eran todas cosas prácticas.

Hiciste que la asignatura más abstracta y menos técnica de la

S8

carrera ~~la~~ ~~si~~ le enseñaron las prácticas que podía ser y la cantidad de
casos que podía resolver con ellas.

Además, no recuerdo ni en este día que estuviera de mal humor o' degenado,
era una profesora vocacional y eso a nota.

Por todo esto, para mí era una de las personas que más me ha aportado
tanto profesional como personalmente y por eso te lo agradezco.

Ed. Física - Hambre - 39 años

Pregunta 2.-

Estimado Profesor:

Benos compartido muchas horas en estos cuartos con diversos motivos, en lo que siempre nos dejaste claro los conceptos de cada uno de ellos, donde nos apoyaste cuando creíamos que las cosas no podían continuar, donde te volcaste íntegro y con pasión en cada tema. Siempre relacionabas lo importante que era para nuestra formación cada tema. Tu paciencia y experiencia motivó cada momento con consejos y recomendaciones que aun hoy no olvido.

Fue más el honor por que cada clase fue interesante y tuvo aplicación que lo que realmente se estaba viendo.

No se, cómo lograste actualizarte para conseguir lo último con tanto trabajo y explicarlo de manera tan clara, cómo llegaste a conocer a cada uno siendo tonto?

¿Qué pequeños secretos utilizabas para hacer que cada uno diera lo máximo y mejor de sí? ¿Qué autoridad reflejaba para que nadie cuestionara tu calificación sin individualizarse?

Solo doarte una vez mas las gracias por haber sido un ejemplo, sin doarte cuenta de ello, o por lo menos por hacerlo notar a tus pares.

Carretero

Enfermería - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

Varios años después de haber asistido a sus clases, y por diferentes reflexiones que he tenido que hacer para el CAP, quería comentarle porqué me resultó un muy buen profesor.

Al pensar en un buen profesor, pensé en usted directamente, por algún motivo impartía clase de manera que yo aprendía, porque se adecuaba a sus alumnos y se preocupaba por enseñar acorde a sus posibilidades y capacidades.

Por otro lado el nivel de exigencia era muy elevado, pero totalmente acorde al nivel de sus clases y explicaciones, de manera que el alumno, yo en este caso, sentía la necesidad de corresponderle a sus buenas clases con buenos resultados.

Personalmente me gustaba un profesor que me exigiera bastante, pero que a la vez se preocupaba por si realmente estás aprendiendo, que te hiciera notar que tu aprendizaje era importante para él, y que procurara sacar el máximo partido a tus capacidades, de manera que su materia, competencias, me han servido en el futuro.

Era reflexivo con el proceso, la implicación era elevada y mutua, por lo que fue un proceso de enseñanza - aprendizaje real, que hizo que me gustara la materia y me esforzara al máximo, obteniendo buenos resultados y estando satisfecho con las competencias adquiridas.

Además su interés por el alumno era real pues años después sigue preguntando por qué trayectorias seguimos cuando se encuentra con alguien que lo ha conocido. Por todo ello, seguiré con muy buen gusto sus clases.

Biología - Maper - 28 años

Pregunta 2.-

Querida Profesora:

Recuerdo aquellos momentos en los que iba al departamento a resolver mis dudas.

Valoré el pensamiento crítico que nos inculcaste, aprendí a mirar con otros ojos. ¡Cuántas veces nos repetías! que:

"No, nos mimetizamos con la masa".

Y cuando rompimos aquel papel que nos diste solo para seguir tus instrucciones.

Ah es, como nos explicaste el experimento de la obediencia a la autoridad. Que si bien he olvidado el nombre del autor, pero no aquel momento.

Había diálogo y discusiones sobre temas sociales y de actualidad. Lo que más me gustaba era la no conformidad

con lo establecido "socialmente" y las acabadas aunque satisfactorias discusiones.

Tu hiciste que la asignatura, el libro era un poco "peñazo" se hiciera mucho más amena.

Ayudándonos, con videos que veíamos en clase.

Puedo decir, que me has marcado y que las clases magistrales a las que estaba acostumbrada han sido que mi labor docente sea en un futuro más innovadora y constructivista.

Un fuerte abrazo.

Tu antigua alumna:

512
Pregunta 2.- Quecido

Esta carta que le escribo es para agradecerle la "huella profesional" que me inculcó como docente.

Usted, con sus conocimientos y profesionalidad, además de amable tematic de la asignatura que daba me ayudó a ver un punto de vista diferente de la psicología, y como ésta estaba presente en casi todos los momentos de la vida de un ser humano, y en base a éste era el tema central de la asignatura.

En cada tema, nos hacía reflexionar sobre algo concreto en una práctica a entregar la semana siguiente a la exposición del tema. Una práctica, en concreto, le tengo un gran sentimiento, porque un escrito que hice como no más, me sirvió para darme cuenta y usted así me lo dejó que también podía servir para el periodismo porque fui capaz de reflexionar sobre la vida con ayuda de un vídeo sobre animales. Y gracias a ese empuje, a esa visión, al mostrarme ese camino, en un momento de mi vida profesional me he dedicado a escribir artículos periodísticos y a radiar programas psicológicos ayudando a personas necesitadas.

Le tengo un gran aprecio como docente porque a cada alumno le daba lo que necesitaba, utilizaba la evaluación en el día a día, y además fue claro desde el principio porque los alumnos sabíamos cómo podíamos aumentar la nota de la asignatura y como no, cuáles eran las actividades programadas para todo el cuatrimestre, sabíamos su planificación teórica y en ningún momento nos cambiaron de "planes", excepto en esos días de invasión de otras carreras que usted no podía hacer nada (visas).

Era un profesor cercano, pero no por eso era nuestro amigo, sabíamos que le teníamos que respetar y usted también nos respetaba a nosotros como sus alumnos por lo que estaba deseando que llegara el día de la semana para que usted me diera clase.

Con usted fue con quien más aprendí porque aunque también teníamos exámenes al final del cuatrimestre no le daba tanta importancia, ya que sabíamos que con el trabajo de clase la asignatura estaba solventada.

Sin más, me despido diciéndole que gracias a su forma de ver la docencia me ha ayudado a dar clases particulares de una forma sensata, escuchando a mis alumnos, observando sus dificultades y peleando en la medida de lo posible sus fallos para que no se sientan inferiores a ningún compañero, haciéndoles ver que con un poco de esfuerzo y dedicación todas las personas somos capaces de aprender cosas aunque sea en momentos difíciles. Si esto me ha servido como muestra es dar seguro que si en un futuro me dedico a la docencia estaré atento a cada alumno en su individualidad y diversidad.

Atentamente,

5

Pregunta 2.- ¿Qué tal, ...?

CS1
 Ya séis que tendría que estudiar un montón de folios para acudir a la cita del mes de febrero y hacer mi examen con solvencia si quería aprobar. ¡] no me confundí. Igual que cuando comencé la carrera (año 90), el número de folios superaba los cien. La tensión desde el primer día de clase fue cambiando, que no desapareciendo, porque algo había cambiado, y no sólo el año (2007).

Lo presentaría fue diferente. Se nota que eres un profesor joven, pero ya los tiene piens y parecen traspachados y sin embargo, el lenguaje que utilizabas, lo cercanía con que comunicabas y la intención que nos transmitías sí era diferente. Evidentemente los contenidos se remontaban a siglos atrás en la historia, pero sin embargo, los ponías en relevancia respecto a la vida actual, todo no tenía su consecuencia en el tiempo y tú me lo ibas descubriendo poco a poco. ¡Qué diferente comprobar que el entusiasmo se contagia! ¡¡ del profesor, al alumno!!

Por supuesto, eso era la intención y se pedía en el examen y así fue, pero no tendría sentido que ha te hubiese elegido como modelo si no hubiera algo más. Desde el primer día supimos que cada semana había una práctica, cada vez más elaborada y a final del cuatrimestre un ^{del} reportaje que se exigía un nivel profesional. La tensión no se centraba en estudiar para aprobar, sino en observar cuántos conocimientos y técnicas fueran necesarios para lograr la mejor efectividad posible. Siempre no todo se gana con el empeño, hay gente que nació con un don, pero lo mío era el esfuerzo.

Tu dedicación iba más allá de las horas de tutorías legales, eso también lo da el carácter. Me sorprendió que en la segunda semana supieras mi nombre, por Dios, cómo más de cien alumnos y además yo era nuevo en la facultad. Ahora, siempre tuviste el tiempo necesario para corregir todas mis prácticas al detalle, para aconsejarme en el fin de mejorar y rentabilizar mi tiempo y esfuerzo, incluso para tranquilizar mi ansiedad por dar la talla (llevaba más de diez años sin presentarme a un examen, ni acudir a clase). No soy capaz de expresar con palabras hasta qué punto me motivó tu actitud docente, tu puesta en práctica, tu dedicación a cada alumno y a la presentación de la materia y actividades adicionales.

Y uno de los valores que más recuerdo es la red y cercano que fuiste para todos. Aún consciente de la autoridad que todo docente tiene en el aula, el respeto que infundiste cada día era mayor. Eres el fiel reflejo de la realidad que cualquier aspirante a profesional quisiera encontrar en la calle, no soy capaz de encontrar una cualidad negativa por la que no quisiera encontrarme contigo en un despacho, si o como o un medio a pedir trabajo, o a una oficina o solicitar... lo que sea. Eres la ~~profesionalidad~~ profesionalidad, responsabilidad y dedicación que me gustaría ser capaz de transmitir en el futuro.

Muchas gracias por todo.



Publicidad y RRPP - Muyen - 22 años

Pregunta 2.-

A continuación escribiré la carta a mi profesor de "Creación Publicitaria" de 3º y 4º curso de carrera.

Hola

El motivo que me lleva a escribirte esta carta es que considero que has sido uno de los mejores profesores que he tenido en mis 4 años de carrera universitaria.

Te has dedicado a conseguir que tus clases sean una mezcla perfecta de contenido y de práctica. Y todo esto combinado con el buen humor que te caracteriza y por el buen ambiente que has creado siempre en clase. Además siempre has intentado sacarle el lado positivo y humorístico a las cosas. Verdaderamente asistiendo a tus clases me lo pasaba muy bien y aprendía un montón de cosas.

También tengo que mencionar lo involucrado que te has mostrado siempre con tus alumnos. Resolviendo cualquier duda en cualquier momento, sobre los exámenes, trabajo y sobre algo muy importante: nuestro futuro laboral. Nos has orientado lo mejor que has podido en nuestros intereses, ofreciéndonos siempre las mejores ofertas.

Por todo esto y por un montón de cosas más te escribo esta carta que alavon el trabajo realizado con nosotros durante toda la carrera, ya que aunque no me hayas dado clase siempre, has estado ahí para lo que sea. Espero que sigas siempre así, creando ilusión en tus alumnos.

Un fuerte abrazo.

Relaciones laborales - Mujica - 40 años

Pregunta 2.-

Estimado ...:

Me pongo en contacto contigo para hacerte saber lo que he sugerido para mi trabajo tenido como profesor.

El primer día que llegue a la Facultad pensé que tu clase sería de las que ~~se~~ acabaría por dejar para el siguiente curso, ya que me desbordó esa presentación con tantas normas; no se podía faltar a clase, había que participar, teníamos que manejar la materia, para una persona como yo de la antigua escuela, era demasiado; pero poco a poco me di cuenta que era una mejor manera de aprender día a día y no estudiando la semana antes del examen como yo estaba acostumbrado. Me sorprendió que conforme pase el curso, ese borde (si se puede llamar así) del primer día, se convertía en una cantidad de miradas (cuando contestabas algo adecuado...) que significaron tanto para mí, que me hizo preocuparme por esa exigencia más que por otras. Por lo que creo que esa es la función de un buen profesor: motivar al alumnado para que no se aburra y esté en positivo, aunque, por supuesto, tenga que poner sus normas por duras que parezcan, ya que todos necesitamos una disciplina.

Por lo que me despido con mucho cariño,

Un abrazo

Pregunta 2.- CARTA A UN PROFESOR DE HISTORIA ECONÓMICA

CS4
Estimado profesor:

Soy un antiguo alumno de su asignatura de Historia Económica, allá por el año 2000/01, y me han pedido en el Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) ^{que escriba una carta a un profesor} que me haya enseñado y aportado valores positivos.

Y le he elegido a usted, del que no recuerdo el nombre, ni usted me recordará a mí.

El principal valor positivo que me enseñó fue el amor a la Historia y a la Cultura en general. Usted poseía una cultura vastísima y yo quedaba sorprendido. Se veía que no se preparaba mucho las clases, sino que lo que enseñaba, sabía enseñarlo porque era parte de su vida. Entre los historiadores es normal pensar, que para entender el presente hay que conocer el pasado. Creo que fue Nietzsche el primero que expuso esa idea. Y usted se veía que lo que enseñaba lo había asumido como parte de su vida, para entender mejor el presente y para entenderse mejor a uno mismo. También me gustaba de usted que no nos enseñaba más ideologías, explicaba la Historia tal como había pasado sin juicios de quiénes son los buenos y quiénes los malos.

Su asignatura fue en la que más aprendí de toda la carrera. Además cuando yo estaba en el Instituto nunca me explicaron o contaron la Historia de los siglos XIX y XX, porque eran los últimos temas y se acababa el curso sin darlos. Esa es otra razón por la que

asínta ⁶⁰⁶ en mi clase fue muy importante para mí. Entender esta parte de la historia más reciente es fundamental para conocer y comprender la época actual.

También me gustó de usted, que era un hombre muy tranquilo y seguro, y esa tranquilidad y seguridad nos la transmitía a los alumnos, o más bien, había que decir, que consiguiáramos esa tranquilidad en la vida si nos esforzábamos en conocer y amar la vida y la cultura. Por todo esto, gracias.

Turisue - Mapa - 25 años

Pregunta 2.-

55
Querido

Soy una alumna tuya de la clase de Macroeconomía y te escribo porque aún recuerdo ^{lo que} tu trabajo en aquellas clases ha dejado en mi experiencia.

En una clase del CAP me pidieron que recordara a un profesor que dejara huella en mis años universitarios. Yo he pensado en ti.

La verdad, que durante el primer año de tu asignatura me despisté de tus clases, pero aquello se debió al propio miedo que mis compañeros de años superiores influenciaron en mí sobre tu asignatura. Aquel miedo me impidió en las primeras clases apreciar tu labor docente, yo te veía muy serio, y todo aquello que hablabas me resultaba extraño, ya que yo jamás oí algo parecido a aquellas variables. Fijate que gran miedo me inundó que no le encontraba sentido a la carrera en sí, estuve pensando todo aquel primer año en dejarla. Pero al segundo año volví y pensé que aquello también yo que encontrarle lo bonito donde ~~fuera~~ ^{era} y volvía tus clases como si fuera la primera vez, y no fallé ^{nunca más} a ninguno de ellos, porque por tu interés, tu preocupación, porque los alumnos llevaban un ritmo global y aprendieron todos, comprendí a la perfección todas aquellas palabras que para mí eran "en chino" en el año anterior. Pero, de esto, lo más importante fue, que aprendí a comprender el sentido entero de mi carrera, de otras muchas asignaturas. Y hoy, que estoy aquí quiero dar las gracias por lo que tu labor como docente provocó de bueno en mí.

Te
ab.

CS6 LADE - Hombre - 43 años

Pregunta 2.-

ESTIMADA PROFESORA:

HAN PASADO ALGUNOS AÑOS YA Y AQUÍ ESTOY CON MI TRABAJO COMO DOCENTE...
 TENIAS RAZÓN CUANDO EN TUS CLASES NOS COMENTABAS QUE NO HAY PROFESIÓN
 MÁS SATISFACTORIA Y ENRIQUECEDORA - QUE ESTA DE LA DOCENCIA...
 CADA DIA, FRENTE A MIS ALUMNOS, CON ELLOS; RECUERDO TUS EJEMPLOS, EN
 LA "PRÁCTICA" DE BUENA DOCENCIA. TU PROXIMIDAD HACIA NOSOTROS,
 TU INTERÉS POR EL GRUPO Y POR EL INDIVIDUO, TU ACTITUD SIEMPRE
 DIALOGANTE, TU CAPACIDAD DE INCULCARNOS NOTAS DE REFLEXIÓN.

SIN DUDA ALGUNA, ESTOS FACTORES, JUNTO CON EL ESPÍRITU CRÍTICO
 Y LA ACTITUD HACIA NUESTRO TRABAJO DE APRENDIZAJE FUERON
 ALGUNAS DE TUS ENSEÑANZAS MÁS VALIOSAS.

SIENDO TE SINCERO, RECUERDO POCO DE ESE TEMA QUE HABÍA
 QUE DESARROLLAR, PERO NO HE OLVIDO DE ESAS ACTITUDES Y ACTITUDES
 QUE TE CONVERTIAN A MIS OJOS EN LA MEJOR DOCENTE
 QUE HE TENIDO. TU CAPACIDAD DE MOTIVACIÓN HA SIDO UN TESORO...

AHORITA, DE BROMA CON MIS ALUMNOS, NO PUEDO EVITAR RECORDAR
 ALGUNA DE TUS FRASES QUE SINTETIZABAN EN PARTE TU ESPÍRITU
 FRENTE A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

"LAS COSAS HAN QUE HACERLAS BIEN, Y QUE LO PAREZCAN"

57 Económicas - Maper - 30 años

Pregunta 2.- Carta a un profesor de Macroeconomía de 3º de Económicas.

Buenas tardes

Querria agradecerle ~~el~~ trabajo que realizaste con nosotros en una asignatura que hiciste que no resultase interesante y aburrida. Para ello voy a decirte con varios aspectos muy positivos:

- A diferencia de otros profesores de la carrera te mostraste cercano, dialogando con nosotros y permitiéndonos a solventar todas las dudas que nos surgían (tanto en horas de clase como en las tutorías).

- Facilitabas y fomentabas la participación en clase respetando las opiniones de cada uno, pero despertando en nosotros un sentido crítico hacia las decisiones.

- Tienes un dominio de la materia, estás al día de lo que se realiza en el departamento realizando trabajos de investigación para un gabinete de economistas. Pero no solo llegabas y soltabas el contenido del libro, sino que transmitías entusiasmo y estimulabas para que estudiásemos e investigásemos.

- Nos facilitaste recursos adicionales al libro de texto: artículos, libros adicionales, páginas para su lectura y posterior puesta en común.

- Te adaptaste a nosotros, por ejemplo a que nos facilitaste realizar el examen otro día

cuando otros profesores directamente me ~~de~~
mandaron a junio.

- Valoraba nuevos trabajos, tanto en clase como la de investigar.
- Era muy exigente con nosotros en el examen pero nos daba mucha información, no podíamos "regalarnos" el aprobado.

- Contigo nos resultó la macroeconomía muy interesante. Para mí en concreto la tenía de travesera, el curso anterior la dejé directamente y no asistía a clase; contigo no falté a una sola clase, ~~no es que~~ la hacía amena pero no solo eso, ~~se con~~ nos motivabas y despertabas en nosotros el entusiasmo por esa asignatura.

- Siempre fuiste constante y en ningún momento nos faltaste el respeto. (~~por~~ esa que no puede decirlo de todos.) Te desviaba porque aprendiéramos esos conceptos abstractos y la aplicación a la realidad.

Por todo ello y lo mucho que aprendí con-

GRACIAS.

Periodismo - Mujā - 24 años

Pregunta 2.-

En mi caso no recuerdo a ningún profesor en mi etapa universitaria con estas características, por ello me centraré en uno de mis profesores del instituto, concretamente de Bachillerato, del que siempre he perdido etapa formativa.

Estimado:

Fui una de tus ~~alumnas~~ alumnas estando en el instituto. Nadie de hoy me encuentra finalizando el curso de Aptitud Pedagógica y gracias a él me ha dado cuenta de la relevancia e influencia que puede tener un profesor en sus alumnos. Siempre se habla de buenos y malos profesores y usted sin duda fue uno de los buenos. El hecho de pararte a pensar en cuál es el profesor que más huella ha podido dejarte hace que lo recuerde a usted. Los motivos por los que lo elegiría como exponente de este puesto son varios, entre ellos la predisposición y actitud de cercanía con sus alumnos, estando siempre dispuesto a ayudarme en cualquier problema que nos pudiese surgir con la asignatura. Su forma de explicar la materia impartida era clara y concisa, no había cabida a malentendidos puesto que el lenguaje que utilizaba era el adecuado al nivel de los alumnos a los que se dirigía. Incluso recuerdo ~~algunos~~ cómo con normalidad hacia gracias en clase que contribuyeron a una mayor ~~reflejo~~ relajación por nuestra parte propiciando una mayor comprensión de los hechos que nos explicaba, debido también a las comparaciones y analogías que usaba para favorecer dicho entendimiento. Otro de los aspectos a destacar era su interés en conocer ~~nuestras~~ las ventajas y desventajas en cuanto al proceso de aprendizaje de cada uno de nosotros.

Otro razón más por la que lo considero un buen profesor es por la forma de motivarnos cuando hacíamos algo bien o de ~~intentar~~ convencernos de nuestras capacidades de aprendizaje.

En resumidas cuentas, por su dedicación a la profesión (y con ella a sus alumnos) por mostrar cercanía, saber proceder en el momento de evaluarlos por su lenguaje claro a la hora de explicar los contenidos y por facilitar la interacción con sus alumnos, creo que ha sido uno de mis mejores profesores.

CS9

Periodismo

- Tuyen - 23 años

Pregunta 2.-

7
Música

En mi caso, pienso que los profesores de la universidad no son los que mayor importancia tienen en mi formación. En la etapa universitaria las clases tienen menos importancia, se falta a clase con mayor frecuencia (o al menos yo sí lo hacía) y la relación profesor-alumno no es tan cercana.

Tal vez, esto se debe a que en mi caso éramos unos 120 alumnos por lo que la relación entre los profesores y alumnos, entre los propios alumnos, era bastante distante en la mayoría de los casos.

Destacaría en mayor medida a una profesora que me dio lengua durante los dos cursos de bachiller. Como es lógico, conocía nuestros nombres, pero siempre mantenía las distancias y una actitud bastante temida por muchos. Sin embargo, se preocupaba por nuestra alimentación en los recreos. Finalmente, es de las personas que ropes y más duraderos conocimientos ha aportado a todos sus alumnos. Vocabulario, ortografía y expresión, que todos reconoceremos que de no ser por ella, no habríamos aprendido y asimilado para siempre, que es lo más importante.

Aun así, como hay que pensar en un profesor de la universidad, describiré al profesor de más calidad de toda la carrera:

Estimado Tarias: (Todos lo conocíamos por su apellido)

Pese a que su asignatura no es una de las que tiene más peso en nuestra carrera, usted consiguió que esos periodistas (en su mayoría, estudiantes de letras que tenían de todo dato o número. Dicho sea de paso que no de ellos!) apreciaran y asimilaran conceptos lejanos y poco usuales para muchos como los impartidos en "Comunicación empresarial" y "Empresa informática".

Llegaba siempre con su traje de chaqueta, pero con un aspecto agradable y una actitud simpática (pero contenida) que hacía romper todas esas distancias creadas por dicho vestuario propio de políticos, presentadores de televisión y demás gente que busca dar una imagen objetiva y neutra.

Además, su cara era simpática. Me de reconocer que muchos de los alumnos le comparábamos con la tortuga de la película nemo. Busque una foto y mírete al espejo, pero no se lo tome a mal. Era desde el cariño.

Nos enseñó términos de economía importantes en el día a día y desconocidos por todos, aprendimos ~~en~~ a desarrollar las labores necesarias para poder optar a la "opción B" dentro del mundo laboral en nuestra profesión: La comunicación empresarial; y además, nos enseñó el funcionamiento de la Bolsa y a invertir. (he de recordarle que fui de las que más ganó con dichas inversiones, lo que por un momento me hizo plantearme si estaba perdiendo el tiempo en el lugar equivocado en vez de estar ganando millones en "La Bolsa"!)

También nos hizo recordar como multiplicar a mano, no con calculadora; y a dividir! Eran divisiones difíciles para la gran mayoría. Incluso en el examen tuvimos que dividir y plantearnos si habíamos perdido la cabeza al no saber dividir de forma manual. ¿Cuántos números se cogían?

Llegamos a ver la economía como algo fácil y divertido. Creamos una empresa, un logo, cartas y comunicados de empresa y desarrollamos proyectos propios de empresarias y empresarios emprendedores.

Una mía de música, como no, una barra para casa.
 Todas las enseñanzas basadas en un futuro laboral digno y en el desenvolverse de forma eficaz.

Está claro que pasó a muchas que han dejado el fantástico y explotador mundo del periodismo y se han encaminado en la comunicación empresarial.

Solo nos dio durante un año, pero como sabe, lo elegimos por unanimidad.

Geografía - Hombre - 23 años

Pregunta 2.-

Punto de la base que de mi carrera, solo existen grandes investigadores, pero es difícil encontrar un buen docente, excepto dos o tres personas.

Estimado ^{ma} :

Le escribo estas líneas para agradecerle todo el apoyo y su transmisión de conocimientos tanto para mí, como para el resto de mis compañeros.

Usted ha conseguido mantenernos siempre loquibiertos con sus explicaciones y sus ejemplos que nos dejaban atónitos y nos hacían pensar e interesarnos por el tema que fuera.

Para mí, es usted sin duda, aparte del mejor catedrático de los que me han dado clase, el mejor docente en este sentido, ya que, a pesar de no haber exámenes, en sus asignaturas usted hace que no sean las típicas para salir del paso mediante la realización de un trabajo y que hacen que el aire de clase sea esté marcado por el desinterés.

No sólo le doy las gracias por haberme enseñado cosas que jamás olvidaremos con su peculiar sentido del humor, sus irónicas críticas o su forma tan peculiar a la vez que clara para habérmelas, sino, por D también por su interés en hacernoslo ver, su constante apoyo y su dedicación para con nosotros, ya no sólo en el aspecto académico, también en cualquier tema de la vida.

Publicidad y RRPP. Nombre - 24 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor,

Quisiera agradecerle su esfuerzo y dedicación a la docencia, que han dado buenos resultados a los alumnos. Ha conseguido usted despertar una gran curiosidad en mí por la materia que usted trataba. La clave está, sin duda, en la pasión que usted siente y por sus habilidades comunicativas. Ha sabido transmitir el placer de trabajar su materia, gracias al entusiasmo que usted siente por ella, organizando una clase dinámica, entretenida que nos situaba en un plano de atención muy superior al de otras clases. Gracias en gran parte también a los ejemplos que nos ilustraban perfectamente su discurso. Definitivamente, ha sabido sorprendernos con prácticamente cada día con nuevas jerarías y una manera muy alejada de la tradicional clase magistral, realmente participativa de plantear el trabajo en el aula.

Atentamente, "



Pregunta 2.-

Querido profesor,

Creo que fuiste buen profesor porque siempre acudías a las clases con ganas de impartirlas, o al menos eso era la impresión que dabas.

Se notaba que tus clases las preparabas y que te preocupabas en captar nuestra atención.

Utilizabas muchos ejercicios prácticos y todos tus trabajos eran explicados detalladamente, incluso con ejemplos de cursos anteriores.

Siempre estabas ahí para cualquier duda o aclaración, e incluso nos ayudabas con muchas especialidades, como fue ese caso.

Tus exámenes no eran de estudiarlo todo de memoria, como es la mayoría de las asignaturas, sino que nos hacías pensar. Incluso podíamos llevar al examen todas las obras que quisiéramos, porque pretendías que reflexionáramos y supiéramos aplicar lo que habíamos dado.

Por todo esto,

Gracias.

CS13

Pregunta 2.-

Turismo - Hombre - 39 años

En la ciudad de Málaga, a 10 febrero 2011

Estimado y Apreciado profesor...

Como usted dice al comienzo de sus clases "...ha llovido mucho desde que tal autor (1) escribió...", también ha llovido mucho desde que terminaron sus clases en la Universidad; nunca tuve el valor y el coraje para agradecerle el constante esfuerzo por hacernos comprender la materia de estudio de una forma dinámica, fácil de entender y accesible ^{a todo} el grupo de clases, es decir, fueron unas clases con una metodología fluida desde el primer trimestre al último trimestre y en las cuales Ud. bien fomentaba la participación de todos y todas consiguiendo una asistencia total de su alumnado.

Después, aún puedo recordar los años de Universitario con profesores con responsabilidad, como mostró su alto valor pedagógico en

La consecución de unos objetivos didácticos predeterminados, ~~pro~~ profundando y creando nuevos profesionales de la especialidad que Ud. bien imparte, compartiendo sus conocimientos y experiencias; así como, creando grupos de discusiones o distintos puntos de vista de la materia, para hacernos reflexionar, y también, saber tomar responsabilidades de nuestras opiniones y consecuencias.

En mi opinión, su aptitud como docente ~~ha~~ sido un ejemplo del buen hacer, porque ha provocado en mí, al igual que en otros/as compañeros/as del aula universitaria, las inquietudes por el aprender y conseguir los objetivos didácticos.

Hasta siempre con saludos de ~~un~~ alumno agradecido.



de forma voluntaria.

② Ejecución. Geografía - Mujer - 27 años

CS14 Estimado Profesor,

Después de muchos años buscando poder agradecerle de alguna forma su trabajo ha sido hoy tras alguna ida y venidas profesionales y como no, academias cuando se me ha presentado la gran oportunidad de hacerlo real.

Por suerte tuve la oportunidad durante más de dos años de mi vida de ser su alumno y lo digo así porque puedo corroborar en varios años académicos su buen hacer, sin dejar duda palpable en síate por ser un buen grupo o porque tuviese un buen año. Lo sé es una actitud en el trabajo, se trata de vocación y de esmero en el día a día y no tiene nada que ver con un momento fortuito.

Si algo quiero destacar de su conducta es la sencillez y el ~~carisma~~ carisma con el que se enfrentaba diariamente a sus alumnos y como cada día nos ha tratado como iguales desde el más profundo respeto. Nunca hubo me dare sin reparar o ni la falta de un saber que hacer. Tanto a los especialmente motivados en la asignatura como a los que no, les ha sabido dar importancia y simpatía a sus aportaciones en clase, además las ha buscado.

Esta vez tengo limitaciones temporales y espaciales para seguir, pero mi agradecimiento y mi admiración ocupa varios folios más.

Siga así. ~~XXXX/XXXX~~ sin duda. Afectuosamente.

T. T. T. T. T.

CS13 Turismo - Mujer - 27 años

Pregunta 2.-

Querida Sra X.

Mi nombre es ... y fui alumna suya de la asignatura de Economía en la Escuela de Turismo.

Le escribo esta carta tras haber finalizado el curso de CAP y con la motivación de agradecerle la manera de enseñarme durante el transcurso de la carrera, pues además de Economía me dio también Microeconomía y Macroeconomía, por lo que tuve bastante relación con usted, de hecho en alguna ocasión nos hemos encontrado y es usted muy amable siempre preocupándose por mi vida laboral.

Tras haber realizado unas prácticas (del CAP) en un centro formativo y haber acudido a una serie de clases teóricas, he debido llegar a muy diversas y diferentes reflexiones. La última reflexión he tratado de tenerla un profesor, de saber explicar, que porque fue un buen profesor y escribirle una carta (esta) exponiéndole todo aquello que creí que hicieron bien. Sin duda pense en usted pues fue de los únicos profesores/as que me prestó la atención necesaria.

Me conocía, sabía mi nombre, mis dificultades en la asignatura..., así que me motivó y ayudó a investigar sobre la asignatura, hasta que conseguí que me gustara y disfrutara con ella. Pienso que esto es fundamental pues de esa manera, actualmente, cuando se me resiste alguna materia se que no debo agobiarme sino buscar los medios necesarios para hacerme con ella.

Además de todo esto he de agradecerle el esfuerzo que realizaba diario, exponiendo casos prácticos, modificando apuntes, realizando pequeños pruebas

Pregunta 2.-

Turismo - Muger - 26 años

Querida :

Hola, soy Rocío, una alumna que tuviste en tus clases de Economía en la Facultad de Turismo.

Te escribo porque estoy terminando el CAP y me estoy dando cuenta de que durante toda mi vida de estudiante, tú has sido una de las profesoras que más se asemejan a lo que es un buen docente.

Recuerdo cómo transmitías los conocimientos en tus clases, de una forma muy real, siendo siempre tan cercana con los alumnos y ayudándonos a aquellos que estábamos más perdidos, como yo que procedía del COU de letras puras y nunca me habían impartido clase de economía.

La verdad es que pocas veces falté a tus clases ya que eras muy poco monótona y cada día inventabas algo nuevo para tener a todos los alumnos muy motivados, era una de las clases más divertidas, ~~(por eso siempre)~~ siempre te dabas un toque de humor, con lo peñazo que es la economía, todo hay que decirlo.

Por otro lado, la forma en que nos evaluabas no era con un simple examen, eso hay que agradecerlo porque tu sabes que la mayoría de los profesores utilizaban este tipo de evaluación.

Me acuerdo cuando nos ponías por grupos para

que debatiésemos sobre temas de la actualidad por ejemplo, uno de ellos fue cómo estaba afectando a la economía el hundimiento del Prestige en Galicia, aquel día aprendimos muchas cosas que todavía no he olvidado y eso que yo de memoria audio regular.

Bueno [^] ↗, lo que quería era darte las gracias por el buen año que pasamos y por todo lo que aprendí de economía ~~de~~ que tú de una forma tan fácil, nos enseñaste.

Gracias, [^] .

Derecho - Hombre - 38 años

Pregunta 2.- Estimado Don [Nombre]:

El motivo de escribirle esta carta es, además de mostrarle mi aprecio, poder transmitirle y compartir con usted las vivencias y valores que pude obtener en sus clases del B.O.P. Recuerdo que era una persona muy recta y exigente, y hoy en mi etapa adulta además de verlo normal lo considero importante.

(Por) Por sobre todo, lo que nunca dejarse de agradecerle es su empeño por enseñarnos a estudiar, ya que también hay que aprender a hacer esto; fue de las pocas personas que al margen de preguntarnos la lección y hacer exámenes, se preocupó de que aprendiéramos a memorizar, resumir, esquematizar, recordar, etc. Incluso, recuerdo como aquellos alumnos que, bien porque no le dedicaban mucho tiempo al estudio, o bien porque su capacidad era limitada, eran motivados por usted con lecturas detenidas y específicas, e incluso con repeticiones no programadas colectivamente.

Por todo esto considero que me aportó una gran ayuda tanto en consideración de valores positivos y humanos, como para continuar realizando estudios superiores, y en consecuencia creo que ha sido uno de los mejores profesores que he tenido.

Muchas gracias por todo.

Periódismo - Maiper - 23 años

Pregunta 2.-

Ha habido varios profesores en la etapa universitaria que recuerdo positivamente, aunque también los tuve en mi etapa escolar. Sin embargo, la carta, que a continuación escribo, está dedicada a un profesor de la universidad, en concreto, a un profesor que pertenece al Departamento de Periodismo y cuyo peso por mi vida académica ha sido gratificante y satisfactoria. No sólo por sus conocimientos y "saberes" que me ha aportado, sino también por su manera de transmitirlos y por su interés en "enseñar para aprender".

Estimado profesor:

Tengo que agradecerle enormemente su peso por mi vida universitaria porque ha sabido valorar y tratar a su alumnado no interponiendo una barrera entre nosotros sino todo lo contrario: abriendo canales de comunicación entre nosotros. Porque ha estado ahí siempre que le hemos necesitado, incluso cuando ya terminamos la carrera. Aunque parezca una triteza, lo primero que me llamó la atención de ti como profesor ha sido la actitud y el comportamiento tan cercano que tuviste con los alumnos y, especialmente, porque enseguida te aprendiste mi nombre (de tantos estudiantes como éramos). Desde entonces comprendí que te interesábamos no sólo como alumnos, sino también como personas. Supe que no pasaba desapercibida (y que así me sentía con otros profesores) y que estabas a nuestra disposición siempre que te necesitaráramos y así fue.

⁶³⁴ Supiste transmitir tus conocimientos no de una forma magistral sino preocupándote por nuestra comprensión hacia ellos y eso que se trataba de cuestiones técnicas (propias de nuestra especialización como periodistas) pero te preocupaste para que nos familiarizáramos con ellas, sin esfuerzo alguno.

Por todo esto y más, quiero agradecerte tu rol por mi vida puesto que todo lo que nos has aportado ha sido positivo y necesario para nuestro futuro que nos espera fuera. También porque nos has proporcionado información actual para que estuviéramos siempre al día y "actualizados". Pero, sobre todo, por tu interés hacia nosotros y por tu preocupación que, al fin y al cabo, es lo que nos llena y lo que percibimos más rápidamente.

Espero que nunca cambies y que, al igual como nosotros no nos olvidaremos de ti nunca, tú tampoco lo hagas (seguro que no debes dudarlo).

En fin, muchas gracias por todo lo que nos has aportado.

Un abrazo.

Pregunta 2.-

Quando un grato recuerdo de mi profesor de prácticas de Seguridad Social en la Facultad de Ciencias del Trabajo. Ahora comprendo mejor como la implicación de un profesor en el desarrollo positivo del aprendizaje de sus alumnos puede llevar a estos a ~~ejemplares~~ mostrar una mayor involucración en la materia. Quizás la actitud de respeto pero no autoridad entre profesor y alumnos nos dio más confianza en el trato personal y meramente académico. Lo cierto es que sus clases eran amenas, relajadas y productivas. No era necesario que repitiera sus explicaciones hasta la saciedad, eran claras, breves y concisas y de todas formas siempre estaba dispuesto a hacer las aclaraciones que fueran necesarias (lo que es parte de su trabajo), de forma agradable.

Pienso que este profesor supo mantener un muy buen ambiente de aula, que para los estudiantes es su trabajo, y de todos es ~~conocido~~ conocidos que los ambientes de trabajo sin tensiones, relajados y con trabajadores (estudiantes) motivados, son mucho más productivos para la empresa (sistema educativo).

Publicidad y RRPP - Mupen - 23 años

Pregunta 2.-

Querido profesor:

Me dirijo a usted para agradecer su esfuerzo y espacio por haberme permitido aprender tanto de sus clases como de sus compañeros y adquirir esas competencias que usted nos enseñó. Ahora soy consciente de cuanto levo por nosotros, pues personalmente, me dio la oportunidad de conocer un mundo que no conocía, todo ello de forma práctica y amena.

Recuerdo sus clases con cariño, con la pasión que nos explicaba, y el entusiasmo con el que trabajábamos. El disfrute de su trabajo tiene que ver con la satisfacción.

Tengo que decirle que su enseñanza me ha permitido disfrutar de la libertad que siempre nos ofreció para elegir los temas de trabajo, y el carácter eminentemente práctico de su enseñanza. Puesto que usted nos enseñó basándonos en casos reales que nos acercaron a la práctica de manera directa, ahora puedo decir que gracias a ello fui capaz de enfrentarme al mundo laboral, pues lo conocí gracias a usted y sus enseñanzas.

Quiero agradecer también la implicación que usted ha tenido en mis compañeros, ^{mis} también en el terreno académico con el profesorado, así como su ayuda para con nosotros, lo que supuso un gran apoyo; ~~destacando~~ una vez más destacar que con su motivación, humildad y método educativo, tan diferente a los demás, al resto de enseñanzas, ^{materiales y prácticas} cuyas evaluaciones simplemente sirven para aprobar, ya que no aprendí nada; he logrado conocer realmente y recordar no solo procedimientos, sino también la aplicación de conceptos y conocimientos en mi vida, en todos los aspectos, pues el profesor ^{proporcionó} en el aula me ha servido para entenderlos también en mi vida diaria. ~~Atentamente~~

SERVICIO DE PUBLICACIONES

CS21

Publicidad y RRPP - Mujer - 23 años

Pregunta 2.-

Querido _____,

Leace bastante tiempo que me plentes la posibilidad de ser profesora, pero tengo cierta inquietud al no estar lo suficientemente segura de si lograré estar a la altura. Sé que la confianza en uno mismo es fundamental, pero sé que si al menos una parte de mí actuara espontáneamente como lo haces tú, también iría a la perfección.

Recuerdo perfectamente tu grado de conocimiento sobre la materia de publicidad y cómo lograbas transmitirnosla acaparrando la atención del más inquieto. Sé que tu dedicación sobre el tema no pasaba desapercibida y dejaba entrever ciertas notas de entusiasmos y vivacidad; pero, lo que más te caracterizaba era tu capacidad de conectar con nosotros, tus alumnos, y tu proximidad. Fue a partir de ese momento cuando se produjo en mi vida un punto de inflexión, tanto a nivel personal como profesional.

A nivel personal, me hiciste reflexionar sobre la capacidad de conseguir en la vida aquello que te propongas y aprovechar las oportunidades que se presentan; y a nivel profesional pensé que una persona joven también puede ser buen profesor; es cierto que la experiencia te facilita el camino que aún te queda por recorrer, pero aún es más cierto que con responsabilidad, interés, inquietud y espíritu de entrega, también es posible (aun siendo joven).

Finalmente, es destacar tu capacidad de innovar y hacer que cada día en clase viviéramos una experiencia mágica. No hay peor profesor que aquel que es un monotono, de cual se aprenda cada día lo mismo.

Gracias por todo lo que me has enseñado y aportado y, sobre todo, gracias por ser cómo eres y por permitir que una parte de mí proceda de alguien como tú.

Saludos,

Derecho - Mujer - 37 años

Pregunta 2.-

Estimado Profesor:

Soy una alumna de la Facultad de Derecho, que cursó su asignatura de Derecho Romano hace ya algunos años.

Tengo un recuerdo muy grato de sus clases. Ahora estoy haciendo el CAP, y su nombre me ha venido a la cabeza cuando nos han pedido que recordemos a algún buen profesor que hayamos tenido.

Recuerdo sus clases, eran muy amenas y estaban llenas de contenidos aplicables siempre en la práctica, tanto que muy ameno se buscaba el límite entre lo que es el derecho romano y el derecho civil.

Tiene usted una habilidad especial: es un magístico comunicador. Era increíble como conseguía que en una clase con docientos o más alumnos, usted lo recordara, todos nos manteníamos en silencio escuchándole y como usted nos hacía participar.

Me gustaría poder llegar a comunicar con mis futuros alumnos como usted lo hace. Creo que eso es algo fundamental. Recuerdo los anécdotas tan interesantes y simpáticas que nos contaba. No sé cómo lo hace, a pesar de contarlos a mitad de la clase, nunca distorsionaban la normal evolución de la misma.

Le doy las gracias por haber sido mi profesor. Ojalá algún día mis alumnos me recuerden como yo lo recuerdo a usted.

Profesor _____, un cordial saludo de su alumna:

Geografía - Hombre . 23 años

Pregunta 2.-

Hola i :

Soy José Fuas. Te escribo esta carta para agradecer el esfuerzo que hiciste en nosotros, tus alumnos, en el último año de carrera. Nunca creí, hasta que te tuve como profesora que fuera posible en binas en una misma persona el ser exigente en los exámenes y los trabajos en el campo que nos mostrabas, el trato tan cercano que nos dabas.

Recuerdo que el primer día de clase nos pediste que no te hablaráramos de usted, pero te venías en la necesidad de hablaros también a nosotros de usted. Sin embargo, pese a hablaros siempre de tú a tú pocas veces he visto un mayor respeto del profesora los alumnos y viceversa. Te volcaste en nosotros en todas las tareas. Nunca faltaste a clase y si lo hiciste, avisaste con antelación, justificaste tu ausencia. Pese a estar excusándose en nosotros en las que venías un gran esfuerzo para adaptarte a nuestros horarios más "nocturnos" y, al día siguiente, nos explicabas las características geográficas de las ciudades que visitábamos, dando un ejemplo magnífico de responsabilidad, entereza y vocación docente.

Siempre nos explicabas el por qué de una buena o mala nota y nos rogabas que fuéramos a tus tutorías pero, según decías, era tu obligación y te pagaban por ello. Dejó de hacer lo que me gusta de tus grupos, nos de departamentos hacer, limitarse a cumplir sus horas de clase y no siempre te mantuviste al frente de tus horas de clase, tutorías, excursiones, interesándote por el rendimiento en otras asignaturas, organizando la graduación y siendo la primera en hacer la foto para nuestra orla.

Tu asignatura, paradójicamente, era considerada como una de las más difíciles de la carrera, no solo por su complejidad, sino también por el grado de dificultad que tú exigías. Sin embargo era interesante acudir a tus horas de clase para tener acceso a las explicaciones dadas de un día a otro en el que cada uno podíamos interrumpir para apuntar algo o aclarar cualquier duda. Siempre nos tratabas con mucho cariño y tu benevolencia fueparable, y eso no suele ocurrir. En el aprendizaje profundo en el que todos salíamos ganando. Esa es tu grandeza, M. horas, tu humildad y haber aprendido de los errores, de los errores, de tus propios alumnos. Muchas gracias.

...des



Empresariales - Hombre - 2T años

Pregunta 2.-

Hola Don " ", " ", " ". Agradecerco todo lo que me has aportado y se que eres un buen profesor por los siguientes motivos:

- Porque tienes vocación para la docencia. Has nacido para enseñar porque es lo que te gusta y te llena.
- Porque nos has formado no sólo ~~como~~ con conocimientos sino que también como persona, has hecho de mi y de muchos más que seamos mejores personas.
- Porque te hemos tomado como ejemplo, una persona a imitar, has sido una persona con unos valores muy buenos y admirables de seguir e imitar.
- Porque nos has tratado de manera igual a todos, nunca nos has discriminado, ni decepcionado.
- Porque has preparado bien tus clases y has hecho que nos intereseamos y motivemos con tus clases.
- Porque has evaluado de manera igual y justa a todos y cada uno de tus alumnos y alumnas.
- Porque te has implicado en tus clases y con cada uno de tus alumnos y alumnas, tratando de ayudar a cada uno de ellos de manera individualizada.

Por todos estos motivos y por muchos más, tan sólo dante las gracias de nuevo por tu ayuda y tu implicación.

Turismo - hombre - 26 años

Pregunta 2.-

Estimada

Te escribo esta carta porque pienso mucho en ti y en lo buena profesora que ~~fuiste~~ eres.

Ahora comprendo o veo muchas cosas que antes no entendía o no daba importancia en la forma en que realizabas tu trabajo.

Te preparabas conscientemente cada clase intentando que el alumno aprendiera realmente, que tus clases no fueran una mera charla que quedar en el olvido, recordada únicamente para el examen. Por eso en tus clases siempre dabas unas ligeras líneas al contenido y propiciabas que nosotros reflexionáramos sobre ello, que debatiéramos y llegáramos a conclusiones, y esas conclusiones las contrastáramos con otras opiniones diversas. Porque tratar un tema, trabajándolo, independientemente es muy buena forma de aprender.

Me gusta mucho tu forma de dar las clases porque no todas eran iguales. Había de toda: teoría, actividades, juegos, habilidades, debates, etc. Y porque nunca las impartías de la misma manera, unas veces explicas sin recursos, otras las haces con un proyector de luz, reprojector, pizarra, transparencias, documentos impresos, otras veces la desarrollábamos nosotros la clase, etc. Me encantaba. Además tu relación con nosotros era muy buena.

~~Gracias~~ Nos fuiste guiando poco a poco con tu simpatía, amabilidad y sobriedad, y yo realmente en ciertos momentos. Y no solo eso, hiciste de alguna manera que entre nosotros también hubiera "buen rollo", todo por que nos enseñaste a recordar valores como la amistad, educación, paciencia, ~~amor~~ tolerancia, diversidad. Me acuerdo que fuimos un grupo muy bueno

y con computadores excelentes.

El clima creado con todo lo anterior hace que cada día túnea cosas reales de ir a la Universidad, a relacionarse con unos computadores, a aprender cosas realmente interesantes, a definitiva, estaba muy motivado.

Y lo ~~me~~ mejor de todo, conseguiste motivarnos a todos a pesar de que no hubo apenas exámenes, y además no contaban todo por la nota. Ahora entiendo que la evaluación fue por el día a día, con cada clase te debes sentir si habíamos afianzado los contenidos expuestos anteriormente, si lo habíamos comprendido y aprendido.

Por todo esto y porque considero que eres una buena persona preocupada por nosotros, te escribí esta carta.

Saludos.

Pregunta 2.- Querida profesora, Te escribo esta carta para agraderte tu labor docente.

En primer lugar, pienso que eres un modelo a seguir ya que a pesar de tener un carácter autoritario, nos los tratas con cariño y nos sientes valorar a cada alumno según sus capacidades intelectuales.

En segundo, porque tu no eres lo que nos los impuesto los criterios de evaluación de forma tradicional, sino que los das de que seamos nosotros mismos, los alumnos, los que vayamos, en cierta medida, evaluándonos según la idea transcurren los clases.

Tercero, nos los valorado por nuestra práctica y nuestra dedicación a la asignatura y no solo te los valoro por lo que de un examen, sino que los valoro mayor importancia al proceso de aprendizaje de forma continua, adaptando a las posibilidades de cada uno.

Finalmente decir, que los valoro no porque que te sabido implicarte con los alumnos y cuando lo consigas que toda la clase sea participe de la asignatura, y además, los valoro que día a día nos lo vamos enfocando más a la asignatura, cosa que otras profesoras o no consiguen, o los valoro porque llegar a conseguirlo.

CS27 ~~Lengua Castellana~~
Periodista - Mujer - 30 años

Pregunta 2.-

Estimado profesor, te escribo esta carta para expresar el agradecimiento por todo lo que un día me enseñaste.

En primer lugar, quiero agradecerte que me hayas ayudado a ser una persona más crítica y analítica con el mundo que me rodea. Por hacer que me cuestiono las cosas y no aceptarlas tal y como las presentan los medios de comunicación y otros canales que contribuyen a hacernos una opinión sobre la realidad.

También quiero darte las gracias por ser una persona coherente en el ejercicio de tu profesión. Siempre has apoyado tus palabras con tus actitudes y viceversa.

Otra de las cosas que te agradezco es que siempre nos mantenido una relación de igual a igual con tus alumnos, lo cual te ha hecho más accesible y ha favorecido el principal objetivo que ha de tener todo docente que es enseñar, pero no solo enseñar el contenido de tu materia sino también enseñarme a pensar y a ver las cosas desde diferentes puntos de vista.

Finalmente quiero agradecerte tu entusiasmo y empatía, fruto de tu pasión por la docencia.

Pregunta 2.-

Esta carta se la escribo a un profesor de mi facultad de Relaciones Laborales, que me enseñó una asignatura y más cosas.

No sería descabido comenzar por lo más evidente, es profesor de una asignatura y su impartición y mi aprendizaje son fundamentales para que me haya sacado la carrera y para que, no sé por un examen sino ~~para~~ que para en el futuro me sea útil.

Voy a intentar realizar un análisis profesional de este profesor:

- **Comunicación:** La transmisión de conocimientos de forma que llegue clara al alumno, argumentado, resolviendo dudas, con claridad y tono de voz adecuado.
- **Búsqueda de información:** Este profesor actualizaba cada curso el temario y de vez en cuando traía alguna noticia relacionada con su asignatura.
- **Liderazgo:** era la voz cantante en clase, aunque a veces por ser paciente y bueno, se le iba un poco.
- **Flexible:** adaptó su asignatura al plan Bolonia, modificando el sistema de evaluación y el método enseñanza.
- **Motivados:** Una de las tareas que teníamos que hacer era buscar información para un trabajo, y nos ayudaba y motivaba y si encontramos algún problema nos daba pistas de dónde podría estar la solución.

Estas son algunas de las competencias más importantes que tenía el profesor, destaco también ~~es~~ el uso de nuevas tecnologías, conocimientos de la materia y por supuesto orientación al alumno, que voy a desarrollar en el párrafo siguiente.

Con orientación al alumno, me refiero a que el profesor diseñaba sus clases para el alumno, es cierto que ~~se~~ existía la clase magistral, pero ~~además~~ expedito por el plan piloto, el profesor incluía trabajos y exámenes orales, ~~en~~ por lo que nos exigía más y ~~de~~ cosas nuevas, como capacidad de expresión, vocabulario técnico, perder el miedo escénico, saber organizar una exposición... que sin darnos cuenta mejoraba nuestras competencias comunicativas y de búsqueda de información.

Pero no me quiero quedar sólo en el lado profesional del profesor, sino que quiero hablar de su lado humano, era un hombre comprensivo; implicado con los problemas del mundo, estaba en una asociación de conservación del medio ambiente, escuchaba siempre a los alumnos; era un poco paternalista, porque nos exigía pero no nos exprimía, al mismo tiempo cuando sabía que lo habíamos hecho mal o que no ~~se~~ sabíamos responderle nos apoyaba y nos decía que la próxima vez lo haríamos mejor.

Por todo esto y mucho más te agradezco a este profesor, a esta persona (antes que profesor), que se interpusiere en el camino de mi enseñanza porque aprendí la materia y a ser mejor persona.

Pregunta 2.-

Tecnología - Nombre - 25 años
 Ing. Técnico Industrial

Hola antiguo profesor:

Me gustaría contarte el porque me has ayudado durante mi etapa adolescente a aprender, razonar, pensar y tener mi propia opinión personal.

Me acuerdo que con 15 años, estaba un poco perdido en mi vida no sabiendo si quería estudiar o empezar a trabajar cuando terminara la ESO.

Fue en ese momento cuando vi, que los estudios no eran un martirio, una cosa impuesta y tenía que aprender aunque no me gustara. Me acuerdo que me suspendiste un examen por la falta de ortografía, yo en ese momento estaba indignado. Fue hablar contigo y cuando salí de tu despacho hubo un cambio en mí. Vi que no me suspendiste sólo por la falta de ortografía o mi letra (que aún deja algo que desear). Sino que me preguntaste como me iban en las demás asignaturas, que manera y hábitos de estudio tenía, que tuviera opinión propia y no me dejara influenciar por mis compañeros y que mis padres eran mi mejor apoyo y le contara mis problemas.

Fue una conversación intensa, duro casi 1 hora, pero me ha servido para que cambie mi vida. El verte que no eras el profesor que me tenía miedo, que iba a por mí... Vi que te implicaste conmigo y me dijiste la verdad a la cara y mirándome a los ojos. Muchos profesores te suelen dar la palmadita en la espalda y te dejan de lado como un caso perdido, pero tú me hablaste de frente y te lo agradeceré toda mi vida. Por ese cambio que provocaste en mí te doy las gracias de nuevo. ¡Adiós de un antiguo alumno



22 Ingeniero Técnico Industrial - Rembe - 23 años

Pregunta 2.- Voy a hablarte de mi profesor de secundaria de lengua y literatura.

Querido profesor:

Todavía guardo con aprecio aquellos textos que tanto me han servido a lo largo de mi vida, "Desiderata", "La vida es sueño", etc. Aún le recordamos en las conversaciones entre compañeros, citando alguna de sus frases o alguna de sus enseñanzas. Y ahora, terminando mi preparación, me pregunto por qué era usted un buen profesor, y la respuesta me viene casi instantánea. Era usted un buen profesor, ~~porque~~ porque nos conocía hasta el punto de saber nuestras fuerzas y debilidades, y no solo nos enseñaba con pasión la lengua, sino que nos enseñaba a afrontar la vida en una etapa crítica, nos hacía reflexionar, nos planteaba retos, nos hacía dudar, en definitiva, nos volaba parte de su vida a sus alumnos. Creo que eso es ser un buen profesor, y en eso me quiero convertir.

Mu saludo cariñoso.

53

Pregunta 2.-

Ingeniero Químico - Hombre - 31 años

Amado Don

Recuerdo la primera vez que tuvimos clase con usted, la verdad, estábamos un poco asustados por el hecho de que un profesor con un currículum tan impresionante como el suyo, nos impartiera clases, además cuando recuerdo que era muy difícil aprobar la asignatura con usted como profesor.

Lo que más me sorprendió fue el trato tan cálido y respetuoso hacia los alumnos por parte de una personalidad tan importante en su campo. Pienso que no he tenido un profesor que tuviera la capacidad de transmitir que tenía usted, de tener en consideración cualquier pregunta o observación que alguien le pudiera plantear sin disminuir, todo esto era junto del dominio tan brutal de la materia.

A la hora de evaluar, sé perfectamente el trabajo desarrollado por cada alumno a lo largo del curso que se tenía muy en cuenta además del examen.

Por toda esta experiencia tengo que felicitarle y por el ejemplo que nos transmitió.

Ingeniero Técnico Industrial - Meyer - 24 años

Pregunta 2.- Me gustaría agradecer a mi profesor de dibujo de

la carrera todo su esfuerzo en conseguir aumentar mi capacidad espacial (ya que esta era prácticamente nula). Estuve cerca de desistir preparándome con todo mi interés y realmente volcada en ello. E iba todos los lunes a la tutoría para preguntarle dudas sobre los dibujos que había estado realizando durante el fin de semana. Realmente iba sacando cuenta que con sus ayudas iba consiguiendo hacer cosas que antes no veía, que para mí eran sólo líneas que se cruzaban y que en el espacio ~~tenían~~ tenían incluso determinadas formas.

Hice varias pruebas, pero sin tener éxito. Era en ese momento cuando se sufría un pequeño momento de bajón o depresión. Quitar este estado duraba una par de días. Porque seguidamente volvía a recargar mis ganas de aprender y volvía a ir a tutorías para saber qué estaba haciendo mal.

En ese momento me di cuenta de algo realmente curioso. Que había ciertos detalles que ~~antes~~ antes me costaba que volvía a estudiarlos me daba cuenta y antes habían pasado de inadvertidos para mí. Ahora me doy cuenta que no tienes que abarcar muchas cosas, pero sin embargo, es importante saber la base profunda de las cosas que te importan.

Como dice el refrán, a la tercera va la vencida y efectivamente conseguí aprobar y con un examen perfecto en la parte que más me costaba obtener.

En definitiva, pruebo que si no te interesan realmente lo que estás haciendo, o no encuentras un grupo por el cual, es realmente complicado conseguir las objetivos propuestos.



SPICUM
servicio de publicaciones

Anexo VI: Transcripciones completas de las entrevistas

Entrevista a P01

(Tiempo total: 16'16'')

E (00:03): Entrevista con Antonio Jesús Jiménez Lara. ¿Hum? Buenos días P01.

P01. (00:06): Hola buenos días.

E. (00:08): Hola. Eh... Bueno, vamos a hacer la entrevista y lo primero que me gustaría saber es cuántos años de docencia lleva usted en esta facultad.

P01. (00:014): Diecisiete.

E. (00:15): Diecisiete años, una gran trayectoria. Jejeje. Bueno entonces experiencia bastante ¿hum? en estos diecisiete años.

P01. (00:23): Sí.

E. (00:24): ¿En qué centros imparte docencia usted?

P01. (00:27): En... la facultad de ciencias exclusivamente.

E. (00:30): ¿Exclusivamente?

P01. (00:30): Sí.

E. (00:30): ¿Y en que titulaciones?

P01. (00:32): En... el grado de biología y de... ciencias ambientales y también en... el master de... formación del profesorado.

E. (00:42): Ajá. ¿El de ciencias ambientales es un grado también?

P01. (00:45): Ahora sí.

E. (00:46): ¿Ahora sí?

P01. (00:46): Pero hasta ahora era licenciatura.

E. (00:49): Ajá.

P01. (00:49): Vamos, hasta ahora digamos que estaba impartido era en licenciatura, pero a partir de este curso que viene ya son grado.

E. (00:56): Ya son grados ¿Empieza este año?

P01. (00:57): Bueno ya han empezado pero la asignatura en la que yo imparto todavía no está en marcha.

E. (01:04): Ah... Vale, vale; bueno pues entonces vamos a empezar con las cuestiones de la entrevista ¿vale?

P01. (01:07): Vale.

E. (01:07): Las primera sería de carácter general, ¿hum? es así, ahora que lo pillo aquí, pues ¿qué características cree usted que debe de tener un buen profesor en su caso de biología celular o de biología si quiere ampliar un poco más el campo, de cara a la docencia? Características en general.

P01. (01:29): Bueno, vale, yo creo que en general la primera característica es dominar la materia, que yo creo que se da. Yo creo que la gran mayoría de los profesores aquí dominan la materia. Eso es...dominar la materia es bueno porque te hace sentirte seguro para darla. Esa es la primera característica.

E. (01:51): La primera característica ¿Alguna más?

P01. (01:54): Luego, en relación a herramientas docente, yo creo que aquí no se usan mucho. Está muy basado en la clase magistral y en la buena intención del profesor, sobre todo.

E. (02:10): Pero eso con Bolonia, ¿tendrá que cambiar un poquito no?

P01. (02:12): Claro, vamos a ver. Bueno, yo creo que hay voluntad, yo creo que la gente...

E. (02:17): Eso es primordial.

P01. (02:18): ... hace esfuerzos por cambiar, por eso lo que he dicho. Aunque está muy basada en las clases magistrales, que para la clase magistral, precisamente, lo que hace falta es dominar muy bien la materia, pero a pesar de eso yo creo que la voluntad, que yo creo que existe mucha voluntad y gracias a eso funciona, que sino no saldría nada adelante.

E. (02:44): Bueno, la segunda cuestión sería, ¿Qué papel juega, en su labor diaria, la capacidad de liderar grupo, de organizar grupos, de organizar actividades, de movilizar al alumnado de cara a su asignatura o a su disciplina?

P01. (03:01): Si, bueno, bueno una primera característica que tiene la licenciatura, por ejemplo la de biología es que está masificada. Entonces, por ejemplo en el caso de la licenciatura de biología como impartimos cursos iniciales, de primer curso, de

segundo curso; sobre todo en primer curso, hacer trabajos en grupo es muy difícil porque si tú tienes 150 alumnos es muy difícil, pero no obstante los últimos años estamos haciendo cosas. **(03:32)** Estamos haciendo, empezamos hace ya casi seis o siete años a hacer tutorías grupales, también a hacer pequeños trabajos en grupos. Pero digamos que es difícil porque salen muchos grupos y por tanto, en los primeros cursos yo no creo que todo el mundo se lo plantee. Nosotros sí nos lo planteamos, pero no creo que todo el mundo pueda planteárselo. Luego, seguro, luego en los cursos más avanzados ya es distinto porque ya los alumnos van derivando a sus especialidades, a sus trayectorias y ya, ya ahí si se van haciendo trabajos en grupos. Pero, yo por ejemplo, lo que te podría decir, es que desde de, hasta de mi punto de vista de formación, yo cuando recuerdo los estudios que he hecho, en grupo no hemos hecho prácticamente nada. Bueno luego hemos tenido nuestro corro de amigos que hemos estudiado juntos, que hemos hecho cosas juntos, pero yo creo que no se... **(04:34)** En licenciatura y grado de biología no es una característica definitoria que la gente aprenda a trabajar en grupo. Yo creo que son disciplinas muy individualistas y eso es muy negativo. Y algo por lo que yo lucho por cambiar personalmente, yo creo que aquí también la gente; ya bueno, en el caso por ejemplo del master, evidentemente, ahí ya si funciona, ya si se puede funcionar en grupo porque son veintitantas personas. Pero es curioso que se traten de disciplinas muy individualistas y eso no es positivo y lo ve uno por ejemplo a la hora... Cuando vienen los graduados y los licenciados a trabajar, se ve la tendencia a trabajar muy individualmente.

E. (05:22): Entonces esa capacidad, claro en el profesorado de aquí, es casi escasa, muy escasa.

P01. (05:29): Yo creo que es bastante escasa.

E. (05:30): Exacto.

P01. (05:31): Hay una tendencia, y de echo hasta en los propios investigación, hasta en los propios grupos de investigación hay una tendencia a fragmentarse y yo creo que es porque es difícil que trabajen en grupos, grandes. Los grupos grandes crean conflictos, entonces yo creo que se fragmentan grupos pequeños para eso.

E. (05:48): No existe esa cultura.

P01. (05:49): Porque no ha habido quizás formación en ese sentido. Pero bueno, eso por ejemplo en ese aspecto, pero por ejemplo hay otro aspecto, aquí a nivel de profesores, en los proyectos de innovación educativa, trabajamos en grupos grades, ¡fíjate tú lo distinto que ha sido nuestra formación!, pero luego como profesores somos conscientes de eso y nosotros cuando hacemos un proyecto de innovación educativa lo hacemos la mayoría de profesores. **(06:20)** Hacemos

grupos bastantes grandes, y es el único proyecto que se pide. Digamos que en ese, desde ese punto de vista somos capaces de trabajar, como docentes somos capaces de trabajar en grupo, pero luego en la investigación, en el aula, yo creo que eso va por otro camino totalmente distinto.

E. (06:40): Muy bien. Otra de las cuestiones que habría que destacar, por ejemplo ¿Cree usted que un buen docente puede en algunos momentos dudar o estar indeciso sobre su materia y que se note?

P01. (06:54): Yo creo que no, yo creo que, como más o menos te he dicho en la pregunta anterior, desde mi punto de vista, yo creo que en las materias aquí todo el mundo está muy bien formado. Yo creo que eso no es ninguna desventaja. La gente domina la materia. Otra cosa, otra cosa es dominar la materia y luego otra cosa es dominarla para enseñarla que obviamente aquí, eso es algo de experiencia. Aquí todo el mundo empieza los primeros años, que aunque sepa la materia, el problema es saber transmitirla. **(07:30)** Una materia tan técnica es saber transmitirla y que el alumno la capte y además, precisamente ese es el primer defecto que aquí se detecta cuando el profesor empieza a dar la materia, empiezan a dar muchos contenidos, porque claro saben mucho y transmiten muchos contenidos, entonces eso confunde a los alumnos.

E. (07:49): O los satura.

P01. (07:51): Claro, los satura y los confunden, en el sentido, de que no son capaces de apreciar cuales son las cosas realmente importantes. Entonces, algo que nos ocurre es que con el tiempo, con los años de experiencia, que por desgracia nosotros funcionamos así, nos vamos dando cuenta de cuáles son las cosas importantes y vamos digamos, vamos cribando la información menos relevante a los alumnos y le vamos dando la más importante. Pero bueno, de todas formas aquí,

E. (08:21): La materia hay que dominarla.

P01. (08:22): por ejemplo en nuestro área nunca dejamos a cualquier profesor así solo: “toma esta materia darla por tu cuenta y búscate la vida”, sino que aquí, digamos, que le damos lo contenidos, digamos, que le aportamos lo que sabemos por experiencia, pero que es normal que un profesor nuevo en una materia pues tienda a dar muchos contenidos. **(08:45)** Hay algo que a veces nos ocurre aquí: que antes de ir a clase pues estudiamos un poco, estudiamos un poco, estudiamos más cosa y cada año pues nos vamos actualizando; y es un comentario que aquí muchas veces surge entre los profesores y es que a veces decimos es mejor no estudiar antes de ir a clase porque de esa manera tú vas y vas con lo importante que es lo que tú siempre te acuerdas, lo importante y no te surge a la mente nueva

información que lo que hace al final es aportarle demasiado y por eso lo que te digo confunde al alumno en el sentido de que no es capaz de saber lo que es importante.

E. (09:25): Otra cuestión seria, ¿Piensa usted qué un buen profesor debe servir de apoyo y soporte al alumno?

P01. (09:31): Claro, por supuesto. Y yo creo que aquí, en general, a pesar de la masificación, yo creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber, hay de todo, yo creo que más sobre todo, el profesor más antiguo, evidentemente, pero yo creo que los de media edad y los más jóvenes son muy cercanos, aquí somos muy cercanos a los alumnos. La verdad es que los alumnos tienen muy poco contacto fuera del aula con nosotros. **(10:00)** En el aula, en cambio, son muy cercanos, cuando cambiamos la clase, cuando nos encontramos fuera, pero realmente el alumno no tiene tiempo de venir, no viene, yo creo que no viene a los despachos porque no sabe para que venir y tampoco porque no tiene tiempo para venir, en el caso de las tutorías. Ellos más...

E. (10:20): Pero las clases sí son activas.

P01. (10:22): Claro, las clases sí. Cuando uno acaba en clase pues te abordan de preguntas. Ellos no tienen reparo, no tienen reparo en acercarse a ti, a preguntarte lo que sea o decirte lo que sea. Yo creo que eso significa que somos cercanos y alumno sabe que puede contar con nosotros.

E. (10:43): ¿Considera usted que un buen profesor debe ponerse en el lugar de, en este caso el alumno, y ser comprensivo con algunas situaciones que ciertos alumnos nos plantean, aunque desde un primer momento estén muy claras cuáles son las reglas del juego?

P01. (10:58): Si, si, bueno yo estoy muy seguro de que aquí son muy flexibles, desde luego, vamos, yo te puedo, lo que te puedo contar es mi área, es mi área que es lo que conozco yo, bien. Pero yo sé que en otras áreas en las que tengo amistades y tengo hasta familia pues yo sé que, que son bastantes flexibles, aunque a veces pienso demasiado flexible, pero obviamente somos flexibles porque nos ponemos en su lugar, sabemos, sabemos que están muy atareados que están muy presionados y le damos muchísimas ventajas de horario. Yo creo que a veces demasiadas y creo que se aprovechan un poco de eso.

E. (11:43): ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumno? o por el contrario, ¿debe darle libertad para que él, bueno pues más o menos aprenda por su cuenta, o haga un aprendizaje por descubrimiento?; en su disciplina claro.

P01. (11:59): Bueno, yo creo que no hay que estar demasiado encima; bueno aquí la tendencia es no estar encima. En cierto modo, a pesar de que ellos nos ven cerca,

el problema está en la masificación. Yo creo que debido a la, debido a la masificación no podemos atenderles. Además que tenemos una tarea muy importante que también es la investigación y yo creo que es importante la investigación para la docencia, dedicarse sólo a la docencia sería muy negativo en nuestra disciplina. **(12:33)** De manera que es cuestión, una cuestión de tiempo en el que no podamos estar muy encima, pero en el caso de esta disciplina yo creo que es muy importante para el alumno no tener todo muy mascado, muy hecho, sino tiene que trabajar para adquirir conocimientos, es decir, nosotros tenemos por experiencia que cuando le damos las cosas muy bien hechas el alumno trabaja poco y aprende menos, entonces, digamos que hay que, yo creo que hay que buscar un equilibrio, pero tampoco muy encima de ellos es que no podemos estar, es imposible.

E. (13:08): ¿Considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumno o a un alumno en concreto en clase públicamente funciona?

P01. (13:17): No, estoy seguro que no, eso es algo muy típico que ocurre a los profesores cuando empiezan. Yo creo que hay que ser muy discreto y aquí, por lo menos los profesores más veteranos, los que llevamos más tiempo, los que llevamos más tiempo tenemos mucho cuidado en ese aspecto. Yo creo que también, en ese sentido, yo creo que se refleja en la encuesta. **(13:41)** Cuando se nos hace la encuesta al alumnado, el alumnado considera que somos respetuosos con ellos, vamos, yo te puedo decir que aquí hay profesores que no, que no; yo sé que hay profesores que tienen, que son reconocidos porque faltan a veces el respeto a los alumnos, pero la gran mayoría yo creo que los profesores aquí, en ese sentido, son muy educados y tienen mucho cuidado con los alumnos.

E. (14:09): Muy bien ¿Cree usted que funciona mejor en clase ser rígido o ser flexible con el alumnado?

P01. (14:17): Yo creo que lo que hay que buscar es un equilibrio, normalmente para la estrategia siempre hay que empezar rígido, hay que empezar rígido porque si uno empieza flexible, entonces la clase se te va, entonces, bueno, pues el alumno va midiéndote, uno empieza rígido luego pues van surgiendo flexibilidades, pero hay que medirlas, el alumno sabe, las ve.

E. (14:44): Bueno y la última ¿Cómo considera usted que debe ser la distancia de interacción entre el docente y el alumnado?

P01. (14:52): Bueno a mí me gustaría que fuera mucho mayor, evidentemente, por el problema principal aquí que es la masificación no puede ser tan buena, pero bueno, desde mi punto de vista personal, yo creo que aquí también la gente lo hace, busca fórmulas para llegar a eso, mete a alumnos en los laboratorio, también hay... bueno aquí, digamos que nuestra docencia tiene una parte importante que es el

grupo grande, que son muchas clases, pero luego, esto se me olvidó también decirlo en otro aspecto, tenemos los grupos pequeños, que son las prácticas en los laboratorio, que son grupos de veinte alumnos, de veinticinco alumnos y ahí hay mucha interacción, además los damos los propios profesores de teoría le damos también las mismas clases a esos alumnos en las clases prácticas, **(15:39)** de manera, que pasan muchas horas pasan doce o sesiones de tres horas con nosotros, entonces en las practicas, además a nosotros nos gustan, a los mismo profesores de teoría dar las prácticas, en las prácticas los conocemos, bueno y llegamos a establecer mucha amistad con muchos alumnos y los conocemos muy bien, sabemos cómo se relacionan entre ellos, cuáles son sus grupos. El hecho de pasar tantas horas en el laboratorio hace que... ahí es donde interactuamos mucho.

E. (16:08): Muy bien pues eso sería todo Antonio. Muchas gracias

P01. (16:11): De nada, encantado.

Entrevista a P02

(Tiempo total: 29'16'')

E. (00:02): Venga, entrevista a Carmen García. Para ti todo.

P02. (00:07): Muy bien.

E. (00:08): Venga, Carmen, ¿Cuántos años de docencia lleva en la facultad?

P02. (00:13): Pues llevo desde el noventaicinco, así que noventaicinco, dos mil cinco, pues quince añillos.

E. (00:21): Unos cuantos.

P02. (00:22): Unos cuantos.

E. (00:23): Unos cuantos. ¿En qué centros impartes?

P02. (00:29): En la escuela de teleco.

E. (00:30): En telecomunicaciones única y exclusivamente.

P02. (00:31): Todo el rato, solamente en comunicaciones.

E. (00:33): Vale, pues vamos a empezar la entrevista, la primera pregunta es de carácter general y tú siempre pensando pues en el mejor profesor de tu especialidad me contestas lo que tú opines al respecto ¿vale?

P02. (00:49): Si

E. (00:50): ¿Qué características cree usted que debe tener un buen profesor, en este caso de tecnología electrónica o de telecomunicaciones, si lo haces más extensivo, de cara a la docencia?

P02. (01:02): Pues yo, francamente creo que lo más importantes es que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos. Eso yo creo que es lo más importante porque nuestra carrera es muy difícil, o no, o tiene fama de ser muy difícil pero puede no ser difícil si tú eres capaz de saber lo que sabe el alumno que te está escuchando y adecuarte; entonces, para mí, eso es fundamental. **(01:32)** Yo el que mejor conozco es el que se dedica unos pocos días, primero, a intentar averiguar en qué nivel está, lo cual no quiere decir bajar el nivel, en absoluto, eso no tiene nada que ver con bajar el nivel, quiere decir, con adecuarse en sus aplicaciones a lo que la gente quiere, entonces eso para mí es lo más importante, mucho por encima, muy por encima de que sepa más o menos, de que esté actualizado, para mí eso es fundamental.

E. (01:58): El ponerse en el papel del alumno.

P02. (02:01): Pero en toda la mentalidad del alumno, osea, no hablo ya de problemas personales o no, sino de qué sabe de antes, qué problemas tiene con lo que sabe de antes, porque muchos de los alumnos vienen con algo particularmente atravesado y lo único que hacemos aquí es que se le termine de atravesar, porque a lo mejor si le hubieras entrado de otra manera, eso va mejor, osea ponerse en la mentalidad del del..., respecto a aprender, del que tiene, del que tiene en frente. Y no tenemos tantos alumnos, osea, si tuviéramos doscientos alumnos, pues entonces ya, pero como nos estamos quedando sin alumnos en teleco, pues entonces... es que podemos tener delante cuarenta...

E. (02:41): Que bien.

P02. (02:42): Claro, claro entonces no vale la excusa de es que como son...

E. (02:46): no podemos

P02. (02:47): Claro, hubo mucho, en fin, que era muchísima gente y no se podía hacer, pero hace ya muchos años, éramos cuarenta, treinta, y con cuarenta y con treinta, ¿qué pasa? Que claro si te ponemos mucho tiempo, un tiempo determinado, en vez de dar temario a intentar ver donde estamos pierdes tiempo de dar temario y de todos los temas del mundo; y esto no está bien visto aquí, está

muy mal visto, eso quiero decir, aquí hay un temario y entonces estamos totalmente orientados al temario, absolutamente, y entonces quien no da el temario entero pues eso...

E. (03:23): ¿Por qué tus asignaturas no son de grado?

P02. (03:26): Claro, aquí sólo tenemos primero de grado, pero yo lo que estoy viendo en el grado no difiere mucho. Aquí no veo yo que le gente haya cambiado, particularmente, de mentalidad respecto al temario, quiero decir, le hemos puesto competencias, le hemos puesto flores alrededor, todas las flores que hemos encontrado, pero creo, yo veo a la gente con la misma obsesión de que no vamos a acabar, que es el problema que tienen con los entrevistadores. Claro, y yo lo entiendo, osea, si tienes que terminar y viene alguien y te dice alguien diez minutos, tú dices es que estos diez minutos son justo los que me faltaban, **(03:57)** porque vamos completamente programados, a nuestro ritmo, osea al ritmo que nosotros hemos pensado que es necesario para dar el temario, no el que hemos pensado que es necesario para que el otro se entere de algo, sino el que hemos pensado. Entonces para mi es fundamental la persona que es capaz, pero ahora eso es muy difícil, es muy difícil.

E. (04:18): Bueno, la segunda cuestión sería ¿Qué papel juega su labor diaria, la capacidad de liderar, de organizar actividades, de movilizar al alumnado...?

P02. (04:32): ¿En la mía o en la de este profesor ideal?

E. (04:34): En el profesor ideal que tú piensas o que estas pensando en esta entrevista... que a lo mejor eres tú.

P02. (04:40): No estoy pensando en un compañero, que lo tengo muy admirado. Es estupendo.

E. (04:44): Pero... ¿qué papel crees tú que juega, pues eso, la capacidad de saber organizar, de movilizar al alumnado, de organizar actividades?

P02. (04:53): Toda, toda, si es justo lo que engarza con la pregunta anterior, quiero decir, conseguir que mucha gente aprenda al mismo tiempo, siendo cada uno, si me permite la expresión, de su padre y de su madre, no pasa más que por organizar, osea, primero estudiar qué grupos tiene, después convencerlos de que se vengán contigo, eso supongo que eso será lo de la capacidad de liderazgo, osea, saber tirar, tirar de ellos, no estar en contra y claro para intentar dar el temario entero con varios grupos tienes que hacer más tabla, pero más tablas, de éste ahora, éste después, en fin, claro, claro, de organizar.

E. (05:28): Pero realmente aquí en la facultad.

P02. (05:30): No, no, yo estoy pensando en...

E. (05:33): En el profesor ideal.

P02. (05:34): En el profesor ideal. Aquí hacemos muchas tablas, pero estamos muy programados, en general, tampoco quiero saber..., pero en general estamos muy programados a la temporización del temario y temporizamos mucho y vamos, o sea, que no es que no, que sí que organizamos un montón, somos super organizados y toda la gente tiene las cosas, casi todo el mundo lo tiene en campus virtual, **(05:57)** quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi punto de vista ajena a un estudiante. La organización para cumplir unos objetivos. Somos muy de ingeniería, entonces tenemos unos objetivos y eso hay que cumplirlos y dentro de esos objetivos no terminamos, no es claro creo yo que el objetivo último es que el señor de enfrente aprenda, que no es que no, que sí, que sí está, que sí está, pero no es la prioridad cero por lo menos...

E. (06:24): Se diluye un poco

P02. (06:25): Tal y como yo la veo es llegar, en fin, etP02. Pero igual que en mi escuela pasan el último día los bedeles y si no estamos en clase el último día entonces te llama el director del centro y te regaña. Es que aquí hay una cierta escuela que cada vez se pierde porque estos señores ya están mayores, y entonces ya la gente joven tira de otra manera, pero aquí había una escuela muy de empresa, **(06:49)** muy de esto, tú tienes un horario, tú tienes que cumplir tu horario, o sea, eso era súper estricto, pero bueno, luego tú como das las clases, eso era una cosa donde nos metíamos mucho menos. Nos metíamos mucho en el formalismo. Entonces claro, el formalismo claro que hay, actividades, tablas, horarios, de eso hay lo que tu quieras, pero muy por fuera. No sé si me explico.

E. (07:09): Si, si, si. Se pierde un poco la visión de...

P02. (07:12): Docente, se pierde la visión docente y tenemos muy claro cuántos instrumentos porque tenemos muchos laboratorios, entonces cuantos alumnos caben por laboratorio, o sea todo eso está perfectamente organizado, pero una vez que se mete el profesor dentro del laboratorio con los alumnos que, efectivamente, le caben que todos tienen muchos recursos materiales y tal, ya ahí no nos preguntamos los unos a los otros que hacemos. Ahí ya cerramos la puerta y ya no sabemos, o sea, que organizados sí que estamos, pero...

E. (07:43): Bueno la tercera cuestión sería ¿Cree usted que un buen docente puede, en algunos momentos, dudar o estar indeciso sobre su materia?

P02. (07:53): Debe, debe, en mi opinión, debe estar dudando continuamente y cuanto más alto es el curso más duda y en últimos cursos lo que debe es venir y decir "pues mira no sé" y dar vamos, y dar, en fin, como no tenemos internet ni

historias y dar pistas para que la gente mire claro. Claro, claro, hombre en primeros cursos ya no lo sé yo. En primero porque hay materias que son muy básicas, entonces en primeros cursos, pues yo creo que un poquito de duda para que vayan aprendiendo la duda está bien, pero yo es que pienso que debería ir subiendo la duda hasta llegar a quinto de que tendríamos que llegar y decir vaya usted a ver cómo se hace esto. Esto no se dice aquí.

E. (08:37): No se dice aquí ¿no?

P02. (08:39): Entonces vamos, no, no, no y además es que en las encuestas que nos pasan, como tú habrás visto, una de las preguntas es qué sabe el profesor de su materia.

E. (08:46): Si

P02. (08:47): Que yo he estado, yo he dado clase en quinto, estoy dando clases en quinto y muchos años yo llegaba diciendo: “yo de esto no sé”. Buenos días me llamo Carmen y yo de esto que les voy a contar no sé, porque saber es otra cosa, entonces yo he estudiado los libros como he podido, pero yo no sé porque saber es haber practicado, porque saber es haber trabajado en esto y deje de decirlo porque me salían las encuestas muy bien menos claro, claro que sabe de su materia no, claro...

E. (09:12): Claro si lo ha dicho ella misma

P02. (09:14): Claro, claro, claro, si lo dice ella y entonces pues a mí esto que me pareció una práctica a ellos le sorprendía mucho, pero es que me parecía muy bien porque terminaban, en fin, que a mí me iba muy bien con aquello, de decir no sé vamos a buscarlo entre todos, pues yo termine, ya hace años que yo no digo que no sé porque claro, pues puede venir el coordinador de turno...,

E. (09:38): Pero, tu clase sigue siendo la misma.

P02. (09:40): Si pero, no digo...

E. (09:40): Lo único que no lo dice

P02. (09:41): No, claro, no, lo del no sé...

E. (09:43): Ya no lo dice

P02. (09:45): No, o cuando ha pasado la encuesta. Hombre porque me estaba bajando a mí aquello tontamente, que luego no sabe uno para lo que quieren las encuestas y es que estaba haciendo el idiota, y además es que me preguntaban, alguna vez me preguntó el coordinador docente. Hombre, estúdiate un poco porque fíjate, estúdiate anda y ahí déjame.

E. (10:05): Bueno pero en definitiva debe dudar.

P02. (10:07): Yo creo que sí, yo creo que sí, yo creo que sí.

E. (10:09): Bueno, otra cuestión sería ¿Piensa usted que un buen profesor de su especialidad debe servir de apoyo y soporte al alumno? Y si ¿más o menos que en otras disciplinas?

P02. (10:25): Eso es más difícil, bien por disciplina no lo sé, que es que yo es que creo que es...

E. (10:29): Por lo que se...

P02. (10:31): Por lo que yo pueda saber de otras cosas.

E. (10:31): Por el conocimiento que tenga.

P02. (10:37): Es que esto es complicado porque si lo que queremos formar es un ingeniero, es que es un poco complicado, porque aparte de los conocimientos técnicos, nosotros queremos formar a un ingeniero, en mi opinión, para un tipo de empresa, en donde tienen que sobrevivir, quiero decir, tienen una cultura empresarial, ya es un problema de cultura empresarial, en mi opinión, entonces es una cultura empresarial donde ahí zancadillas, donde hay un mal rollo, donde hay objetivos muy claros y tú vas por el objetivo y la solidaridad, pues bueno, es un estereotipo de empresa, digamos hay muchas y de muchos estilos, pero esto es como un estereotipo de donde va a trabajar el ingeniero, entonces hay profesores y yo no lo tengo claro. **(11:21)** Hay profesores que piensan que aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice “No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú”, Que formación más extraña, o sea, pero la verdad es que no lo tengo claro, porque no sé, es como un poco como a los niños chicos cuando vienen y le pegan a tu niño y te dice “me han pegado”. ¿Tú qué le dices? “vete y le pegas o le dices no se pega”, espérate.

E. (11:59): Te encuentras ahí.

P02. (12:00): Claro, “lo voy a hacer un santo y lo vas a enhebrar o ¿qué hago yo?”, pues aquí a mí a veces me pasa lo mismo, es decir, y ahora decimos “aquí, no buen rollito, una cierta solidaridad”. En fin, unos determinados valores y a ver si ahora cuando salen se van a volver fuera ¿no? lo van a hartar de tortas fuera, entonces, no, en ese sentido, claro, no somos apoyo. En ese sentido, casi conscientemente decimos “no, no que se lo estudien, no, no, que...”, pero no es dejadez, es una cierta conciencia de que los estamos formando, entonces no lo sé.

E. (12:34): El fin justifica los medios.

P02. (12:36): Algo, algo así, la verdad es que no, no, no lo sabría, no sé si tenemos que ser el apoyo, o sea, teóricamente sí.

E. (12:45): Sí.

P02. (12:45): Por supuesto, faltaba más.

E. (12:46): Pero prácticamente...

P02. (12:47): Pero prácticamente es que no lo sé, si los mandamos a la guerra sin fusil, no lo sé, no lo sé. Vamos, yo desde luego no sé hacer esto de formarlos para que sean hombres, así que de esa misión me retiro, pero si hay otros profesores que se les da estupendamente bien, entonces no diría yo que sobran.

E. (13:08): Muy bien, bueno ¿Considera usted que un buen profesor debe ponerse en el lugar de, y ser comprensivo con algunas situaciones que ciertos alumnos nos plantean?

P02. (13:22): Siempre. Pero a ver, una cosa es, yo creo que a todo el mundo siempre se le comprende, pero a los alumnos y a cualquiera que tú te pongas. Yo creo que siempre se le comprende. Otra cosa es que tú lo justifiques, u otra cosa es que actúes en contra de tus principios porque lo comprendas. Yo creo que siempre hay que intentar comprender. Ahora, si tú tienes unas normas, claro por eso es tan claro tener normas desde el principio y que todo el mundo las sepa, porque tú puedes comprender pero las normas son las normas y si todos las ponemos al principio. **(13:56)** Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio, porque....

E. (14:28): ¿Y las normas son consensuadas o...?

P02. (14:31): Es que no hablan, tiene eso de bueno, si hablaran los alumnos, entonces no sé qué sería de mí, pero este es un sitio donde tú puedes decir estas son las normas ¿tenéis algo que decir? y no dicen, y entonces tú dices, estupendo. Es un poco tramposo, porque no es como lo vuestro, o sea, yo allí he visto que la gente habla con una tranquilidad que digo “¡madre mía! si allí tuviéramos esta gente”. No, no, aquí son como mucho más, como mucho más callados, como más temerosos, no sé lo que son pero cuesta muchísimo trabajo provocarlos para que

te digan que no, para que... **(15:06)** Cuesta muchísimo trabajo, o sea, tienen que estar ya muy enfadados y entonces sí, entonces sí; pero así, digamos en una clase normal que ellos, que ellos hablen es muy difícil y mucho más que te contradigan. Entonces, entonces las normas, a ver, quiero decir, yo podría decirte que sí que son consensuadas...

E. (15:27): Y ¿Hay diferencias....?

P02. (15:27): pero eso no es verdad porque es que no me las discuten.

E. (15:29): Y ¿Hay diferencia en el nivel entre los de primero segundo a ese respecto?

P02. (15:36): En mi opinión cada vez se callan más, cada vez es peor, en mi opinión, en mi opinión.

E. (15:44): ¿Los de cuarto y quinto se callan más que los de primero?

P02. (15:47): Porque no, no creo que sea miedo ni mucho menos, ni timidez es que les impon... todo esto ¡cuidado que es mi opinión!

E. (15:57): Sí, sí.

P02. (15:57): Yo puedo tener una visión, pero yo creo que cada vez se hacen como más individualistas y dicen bueno yo me he enterado, yo tengo ya los exámenes de otros años, yo ya sé cómo es el examen, yo ya...Que esta mujer o que este profesor o esta profesora haga lo que quiera, yo para aprobar tengo que hacer esto se acabó, no tenemos más que hablar. No existe, no existe otra conversación. **(16:24)** Si le tiras mucho y después de darle muchas clases y si tienes una cierta fama de que no, de que no eres muy traidora, en fin, si tienes una determinado halo, entonces si hablan, pero no es, no es lo normal, quiero decir, las clases aquí son gente muy callada, tomando notas y preguntando cosas técnicas, muy técnicas. Son muy listos, muy técnicas, muy difíciles, muy complicadas, pero no; es muy difícil que...

E. (16:54): Me gustaría asistir a una clase de esas.

P02. (16:56): Pues te aburrirías, te aburrirías como una ostra, porque ¡fíjate! yo doy clase de ingeniería, que ahí hay cuestiones. Ingeniería de cacharreo, o sea cómo se hacen los cacharros médicos por dentro: electrocardiógrafo y cosas de esas, pero visto desde el punto de vista electrónico. **(17:11)** Y ya ves, ahí está la "vietica", o sea tengo tema. Yo tengo una suerte porque claro el que da otro tipo de electrónica, claro qué tema va a sacar la criatura que aburrimiento, pero en ingeniería es, pues yo ya, yo ya me aburro, o sea, yo, yo me paro en mitad y digo bueno los móviles nos vamos a morir todos, a ver sí los despierto y los rayos X cuando yo era chica me pasaban rayos X. Ahora está perfectamente prohibido

¿Qué ha pasado en medio? Si alguien ¿quién está perdiendo aquí?, quiero decir me salgo absolutamente de la electrónica, a ver si... La medicina pública, la medicina privada, hay tiene que haber mucho de mucha, pues me paro y digo “bueno que voy a hacer política”. **(17:49)** Me paro, “que voy a hacer política, yo creo que la medicinar...” y empiezo a meterme con la pública, o la, o la privada. Cada año me meto con una, porque al final es como parte de mi clase, quiero decir, es un rollo que ya hemos aprendido y lo largo, a ver si los despierto. Los grillos. Y te miran a veces con la expresión de “pero esto entra”

E. (18:13): En el examen

P02. (18:13): Claro, si no entra...

E. (18:17): que me estas contando.

P02. (18:19): A veces, a veces da esa sensación. Este año he tenido un grupo particularmente charlatán, con lo cual no he conseguido cumplir mi temario, y me da igual, y estoy feliz. Pero este año he tenido un grupo que, que en todas esas picaban. Picaban todos y discutían entre ellos, y tal y cual, pero estoy flipa. Yo subo todos, para arriba diciendo, “estos niños, no sé qué les pasa que hablan”, pero normalmente hablan muy, van como muy a, lo cual no quiere decir que no salgan de aquí y tengan cinco mil ideas, por supuesto que sí, se está viendo que sí, pero aquí es como ha terminar.

E. (18:55): Si, si.

P02. (18:56): Como a acabar esto y, es mi impresión. Claro mi impresión.

E. (19:01): Bueno, otro, otro tema sería, ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumnado? O por el contrario, ¿debe dar libertad para que aprenda por su cuenta? Teniendo en cuenta...

P02. (19:16): Claro

E. (19:17): ...donde da usted clase

P02. (19:18): Claro, claro, teniendo en cuenta que estoy en Teleco, yo creo, que tiene, que no, a ver, que a ver. Tiene que estar encima pero sin que se enteren que estas encima, quiero decir, yo creo que hay que dejarlo, que hay que dejarlos solos, pero no solo para que aprendan, sino por la jungla esta que te decían antes que se pueden encontrar. Hay que dejarlos solo, pero eso no significa que tu no, no tengas puntos de control para ver donde se han ido, mientras tú no estabas. O sea, yo sí creo que, yo sí creo que hay que dejarlos aparentemente solos.

E. (19:56): Libertad controlada.

P02. (19:57): Si, si, controlada. Si, si, si, si no se van, se van. No se saben a, a dónde. De todas formas, las nuevas tendencias es que se vayan, mira estos señores del aula, estos son los del aprendizaje, son proyectos, y estos los dejan, que cuando les dicen haz este proyecto, y al año y medio resulta que lo que le han dicho es un avión, y los tíos han hecho bicicleta a pedales. Como es normal, porque sin saber lo que era un avión, ni una bicicleta, se han hecho un medio de transporte que no tiene nada que ver. **(20:26)** A mí eso me cuesta un motón, sí, eso se supone que es pedagogía ya de último chillido, pero a mí, a mí, esto, esto, para esto si soy yo muy ingeniera, esto me pone muy nerviosa. Si he dicho un avión, es un avión. “Pero es que está muy bien, porque han hecho una bicicleta, y han aprendido un montón”, “Ya pero no es un avión” Aquí ya me cuesta...

E. (20:46): Un poco

P02. (20:47): Me cuesta un poco, así que yo sí que podría punto de control para saber si, por donde, por donde van. Pero ya te digo, esto no es lo que están haciendo en Europa, o por lo menos algunas universidades. Algunas universidades están poniendo puntos de control muy, muy lejanos.

E. (21:01): Muy lejanos

P02. (21:01): Muy lejanos, los tienen, pero súper, súper lejanos. Tienen unos tutores, que no son profesores, que están con ellos

E. (21:09): ¿Y aquí en esta facultad?

P02. (21:10): No, que va. Aquí no hacemos eso. No, no no.

E. (21:14): Nada

P02. (21:14): No, no, no, no.

E. (21:15): Totalmente guiado.

P02. (21:17): Bueno, ni guiado ni no guiado, quiero decir, nosotros largamos nuestra materia, y después hacemos examen. Pero hacemos un examen de esa, materia. Es, pero, es que está absolutamente reglamentado. Y bueno, las prácticas de laboratorio son más, son como más libres, pero mucha gente, porque al principio eran totalmente libre. O sea, una práctica de laboratorio, bueno pues te tienes un cacharro que te dice “haz este prototipo y los pruebas y que aquellos funcione”. Que te digo yo, pues un prototipo de un móvil, “pues venga, hay tienes los chips, tu lo montas, y...” **(21:55)** Y eso es un poco lio porque durante mucho tiempo han sido absolutamente autónomas esas prácticas, pero autónomas eran que los niños estaban a punto de tirarse por la ventana, porque es que el profesor no aparecía. Eso era parte de la formación para el futuro, o sea, “búscate la vida”, y

entonces claro, en fin. Echaban muchísimas horas, yo empecé así, pero porque, porque yo soy muy controladora, esto es así, y a mí esto me ponía absolutamente nerviosa a la hora de la evaluación, **(22:27)** o sea, me parecía estupendo que aquí cada uno haciendo lo que le daba la gana, pero claro yo tenía que poner de un cero a un diez. Y esto, esto, no me, no, porque no, porque no sabía yo como hacerlo. Y entonces poco a poco, varios compañeros nos hemos ido, de hecho que está muy bien, nos hemos ido retrayendo, retrayendo, retrayendo y ahora las prácticas de laboratorio, no están guiadas, las pueden hacer como les dé la gana, pero nosotros estamos allí. **(22:55)** Entonces, se, cuando, estamos allí controlando, “eso de ahí no”, “ya pero eso está muy chulo”, “ya pero eso fuera, porque yo lo que te voy a examinar”. Y usamos este vocabulario: “me parece muy bien que aprendas eso, pero eso la aprendes en otro momento, porque haber si aprendes esto que no te voy a examinar, dejas de aprender de lo que te voy a examinar, y vas a tener mala sombra.” Entonces, eso, pues es bastante controlador. Y según, aquí hay un debate con eso, claro, porque hay compañeros que piensan que eso es absolutamente castrante, y yo les pregunto “¿Entonces tu cómo lo evaluas luego? ¿Por lo que te gusta a ti?” Claro, “y si se lo ha bajado de internet, ¿cómo evaluas?”. Claro, pero, claro nosotros que si que evaluamos con unas pautas muy claras y tal y cual, a golpe de, de, de ser castrantes. Así que, no se contestarte. Estoy llena de incertidumbre, como puedes ver

E. (23:48): Es lógico, bueno, ¿considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumnado, o a un alumno en concreto en clase, públicamente, funciona bien?

P02. (24:02): Es que eso no me ha pasado a mí en la vida. No me ha pasado nunca. No se...

E. (24:09): En esta facultad, nunca.

P02. (24:11): A mí particularmente, yo sé de compañeros, vamos a ver, la estrategia de llamar la atención en público, yo creo que es que hay que tener muchísimo carisma para hacer, para hacer eso, es decir, para hacerlo, para que sirva. Tienes que tener mucho arte, es que no sé cómo se llama. Estos profesores que entran y todo el mundo se calla sin que digan, porque, como viene un señor que es muy interesante a contar cosas muy interesantes, y los propios, yo a veces he visto que los propios alumnos se chistan los unos a los otros, “cállate, que está el hombre hablando” **(24:47)** Pero alguien que ya no le están haciendo caso, por lo que sea, porque es más jovencillo, porque, por mil cosas, yo no sé si llamar la atención sería una buena estrategia, o se le puede volver a encontrar a un profesor. A mi gracias a dios no me ha pasado, a unas compañeras más jóvenes si le ha pasado, y se han puesto muy sargenta, para que no les vuelva a ocurrir y yo los veía muy estresada, es decir, con un estrés tremendo, y no creo, yo creo que a los alumnos les da igual el estrés que tengas. O sea, quiero decir...

E. (25:18): Si se diera el caso, no sabría qué hacer.

P02. (25:19): Si se diera el caso, es que no sé, yo creo que me voy de clase o algo así. No, o sea, quiero decir, no, no, a mí no me saldría, atacar, o sea, un enfrentamiento directo o una llamada de atención. O sea yo sería una cosa muy leve, y si la cosa sigue pues será que no le interesa lo que yo estoy diciendo, lo, pero no doy nada por dado ni, no, simplemente, me, me desplazo, o no sé, a lo mejor les invitaría a salir solo a los que no les interese, pero claro si se sale toda la clase fuera, apaga y vamos, porque va a ser que no les interesa. Me imagino, me imagino, ese escenario, o algo así, pero a mí no me ha pasado gracias a Dios.

E. (25:55): Pues menos mal.

P02. (25:56): Si, si, si, si, si, porque, porque, si, si.

E. (25:59): ¿Qué crees que funciona mejor en clase, ser rígido o ser flexible con el alumnado?

P02. (26:06): ¿Dando clases? Pues es que, en mi ámbito, dado que hay muy pocos alumnos en clase, es que claro, no es lo mismo cien, que cuarenta. Entonces, en mi ámbito dado, que, que, que el día que esta la clase que se sale son cuarenta personas, yo creo que flexible. Pero porque no nos jugamos, si fueran cien igual te contestaría otra cosa, pero el ámbito hace que sean cuarenta, treinta, siete alumnos, yo esta mañana he tenido siete alumnos. Entonces claro, como no vas a ser flexible. Claro, como no vas a ser flexible, es que no te juegas nada. **(26:43)** Ahora ya, con una multitud, claro ya eso, manejar una multitud, yo es que he tenido la suerte de que no me, de que no me ocurra. Y aquí si ha habido multitudes, que yo nunca he dado clase, porque siempre estaba arriba, que ya habíamos hecho un criba, que, que llegaban muy poquito, y con multitudes si sé, si yo se que ha habido problema de disciplina, y, y cosas de esta. Pero es que no, es que ya no, es que están entrando cuarenta, claro.

E. (27:10): Bueno, ¿cómo considera usted que debe ser, la distancia de interacción entre el docente y el alumnado? ¿Muy cercana, flexible, con ciertos límites? ¿Cómo?

P02. (27:23): Yo creo, que por lo mismo en clase, si puedes, eso hay que evaluarlo, porque es una cosa que se ve, si puede cercana. Pero si al acercarte se te va la clase, que imagino que debe ser, por eso te digo, en grande multitudes de buen rollito no debe funciona bien. Yo creo que hay que hacer, o lo que hace mi compañero este que si que da clase de cuarenta y tanto, que para nosotros eso ya es multitud, pero fíjate.

E. (27:51): Ahm, mira.

P02. (27:51): Si, si, pues desgraciadamente es que no tenemos alumnos. Este hombre es como muy, no lejano, pero serio. Serio cuando está dando algún tipo de clase, pero luego en tutoría, insiste muchísimo para la gente, no sé cómo lo consigue pero es de la gente que más tutoría, que más gente le va a tutoría. No sé como lo hace, porque todo el mundo le preguntamos “¿Tu qué les dice?, pero algo les dices que vienen a tutoría” Y entonces en tutoría se baja, y es absolutamente cercano, o sea tiene como...

E. (28:21): Dos niveles

P02. (28:22): como dos niveles. Y, y, y bueno, pues, yo creo que así le va muy bien, o sea, los alumnos lo, lo, lo quieren a reventar. Y es un tío súper cercano, yo lo he visto y, pero en su despacho. Como digamos, en la cortas distancias, con cuatro o cinco, con grupos, cosas así. Y sin embargo, en clase yo lo veo más serio. O sea, no, si se borde, ni muchísimo menos, pero no...

E. (28:45): Guarda un poco más las distancias.

P02. (28:47): Da como un pasillo para atrás, sin se borde, luego en el despacho pierde, pierde absolutamente

E. (28:52): O gana.

P02. (28:53): Si, sí, claro, pierde la distancia y gana, gana la cercanía. Si, si, si, y sus alumnos le vamos, lo, lo, quieren a reventar. En todos los sentidos, técnicamente, y lo quieren, porque si tiene algún problema lo están buscando.

E. (29:08): Muy bien, pues eso es todo Carmen. Muchas gracias.

P02. (29:11): A ti. Te he dado un rollo demasiado largo igual.

E. (29:15): No, no

Entrevista P14

(Tiempo total: 22'20'')

PARTE I de la entrevista (10'58'')

Entrevista con P14

Entrevistadora (00:04): ¡Hola buenas tardes Isabel!

P14. (00:05): ¡Hola!

E. (00:07): ¿Me podría decir primeramente cuántos años de docencia lleva usted en la facultad?

P14. (00:13): (Eh), bueno no siempre aquí pero... entre... una Universidad y otra 30 más o menos, (uhf) 30 años, (ahg)

E. (00:24): (Eh) ¿En qué centro (eh) imparte docencia actualmente, en qué titulaciones?

P14. (00:29): Pues en la Facultad de Filosofía y Letras en la titulación de grado de Estudios Ingleses, en (eh) Turismo, en el grado de Turismo y en Ciencias de la Comunicación en Publicidad y Relaciones Públicas.

E. (00:48): Muy bien, bueno pues vamos a pasar ahora a las cuestiones de... de la entrevista, (uh). Usted me contesta

P14. (00:56): Muy bien

E. (00:56): como siempre pensando pues eso, en (eh) los mejores docentes de su titulación o su especialidad que en este caso sería Filología Francesa

P14. (01:06): Exactamente, yo soy del área de Filología Francesa, o sea que tengo que pensar en mi objetivo a conseguir

E. (01:14): Más o menos no (uh), en lo que un buen profesor de Filología Francesa debería ser en relación a las preguntas que le voy a hacer

P14. (01:23): Asiente

E. (01:23): ¿Vale?

P14. (01:25): Muy Bien

E. (01:26): (eh) La primera, bueno ¿Qué características cree usted que debe tener un buen profesor de Filología Francesa en su caso, en su caso, de cara a la docencia?

P14. (01:37): Bueno yo creo que un profesor, no sé creo que puede hacerlo extensivo a todo docente, debe tener buena capacidad de comunicación y en el caso de la Filología Francesa igualmente bueno por otra parte las clases las damos en francés, debemos saber expresarnos en el idioma por supuesto porque si no, y

sa..., y también ver las dificultades que puede, que puede tener un instanfófono con respecto a... al francés los falsos amigos, los problemas, en fin, eso yo creo que es importante. (Eh). Luego (uh, uh) yo pienso que un buen profesor debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos, es decir, que a la hora de estudiar cualquier aspecto gramatical u otro, (eh) debe debe establecerse una conexión con lo que ya saben o con aquello que está en el fondo de su memoria que piensan que no recuerdan, pero que escarbando un poquito, eso está en un pozo que en un momento dado, se moviliza y se reactiva y..., y bueno (eh, eh) el proceso que utilizo casi siempre es que ellos movilicen, y no solamente eso, sino que ante un tema nuevo, intentar mostrar ejemplos para que ellos sean capaces de ver por ejemplo el funcionamiento de una regla, que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo, (ms) y corrijo (uh), porque pienso que, van a memorizarlo mejor, si ellos han descubierto como funciona esa regla antes que sí yo se lo doy ante mano o la escribo de ante mano, es el sistema que, en fin que sigo casi siempre que no tengo una prisa terrible que tengo por terminar alguna cosa, pero me gusta funcionar así y creo que también hace que los alumnos sean más activos en clase y que, que no se duerman ahí con el rollo de la gramática, y más teniendo en cuenta si tratamos de temas gramaticales, que... son alumnos de Turismo que a lo mejor tienen más atrás (eh) pues la gramática, o la sintaxis, son alumnos de Comunicación que a lo mejor los de Filología es diferente, pero... con alumnos de otras especialidades pues, (uh) no tienen por qué tener activo todo el léxico todos los conceptos relacionados con la descripción de la lengua.

E. (04:12): Asiente

P14. (04:14): Después otro aspecto que considero importante es a la hora de explicar algo o de plantear cualquier trabajo, que... que esté ordenado, o sea que los alumnos tengan unas consignas muy claras, que sepan que tienen que hacer e intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar de él, o sea, intento guiarles de manera que... (uh) llevarles un poco de la mano, llevarles de la mano de manera que, que lo vean ordenado y que vean las conexiones entre una cosa y otra, por ejemplo a la hora de plantear preguntas sobre un texto, pues intento ir primero, bueno esto es algo sabido ya, a la hora de..., esto no me lo he inventado yo ni mucho menos no (uhf), pues empezar por una comprensión global y luego ir pasando a aspectos más más concretos, ¿no?, e ir de lo mayor a lo menor, (eh) si es publicidad por ejemplo intento, intento reproducir (uh) en la medida de lo posible, pues como alguien un tercero que está pasando las páginas de una revista por ejemplo y se encuentra con un anuncio, pues a la hora de plantear mis preguntas, intento plantearlas en el sentido de qué es lo primero que ve, qué es lo primero que le llama la atención, y hago la pregunta sobre eso para ir pasando luego a los demás aspectos, intentar reproducir eso, por supuesto eso no deja de ser una hipótesis por mi parte, siempre es una hipótesis.

E. (05:41): Asiente

P14. (05:42): Pero así se lo, (uh) o sea yo se lo digo a los alumnos bueno vamos a intentar verlo así, qué es lo que haría alguien que pasa, siempre que esté interesado por ese anuncio, si no pasaría la página y ya está, o de qué manera ese eslogan le ha llamado la atención (uhj) y bueno pues intento hacerlo así, y lo aplico también a otros tipos de texto, intento ir de lo general a lo, a lo particular, y siempre en una comprensión de textos por ejemplo, intento llegar a lo pequeño siempre con algunas preguntas de gramática que tenga conexión con, lo que se está estudiando en ese momento o ya se ha estudiado o incluso (uh) si hay algo como utilizo textos auténticos, si hay algo, que aún no saben, pues les digo mira, esto vamos a verlo dentro de unos días, pero mira un primer contacto con eso, te es útil mira ya cuando llegues a, llegue el momento de

estudiarlo ya te sonará, ya no será algo totalmente desconocido y además lo has visto ya en un texto, es decir, contextualizado y no fuera de todo.

Que más cosas te podría decir pues, eso que acabo de mencionar creo que, que es importante, o sea que el alumno sea consciente de que cada tema no es aislado, sino que hay conexiones, hay conexiones que pueden (uh) ayudar también a comprender las cosas, a avanzar, avanzar integrando, integrando lo nuevo con lo que ya sabe, y... y proyectando por nuestra parte como esas actividades que se prevén en para conocer eso, pueden luego ir abriendo camino para las siguientes, es decir que sea, que haya un (uh) una continuidad.

E. (07:25): Asiente

P14. (07:26): Que no, que los temas no sean compartimentos estancos, y... bueno, eso e ir, e ir, esto tampoco es nuevo la Pedagogía en eco no, (uhn) esto que digo, es que un tema de gramática no se cierra cuando se da, (eh) o un determinado léxico que se ha estudiado, sino que eso puede volver, puede volver pero ya no en el nivel en el que estaba en el principio sino ya integrado en un nivel superior, y entonces se reactiva lo anterior, de manera que, la memoria va a ir volviendo no, volviendo sobre lo ya sabido, de manera que claro, aprender un idioma no es sencillo y pienso que, siempre hay retroceso, siempre que, hay que volver atrás para continuar hacia adelante, y eso es lo que suelo... suelo hacer, o por lo menos lo intento (uhj)

E. (08:22): Muy bien

P14. (08:23): Y bueno no sé, no se me ocurre nada más ahora.

E. (08:25): Bueno pues pasamos a la segunda cuestión: (eh) ¿Qué papel juega en su labor diaria la capacidad de liderazgo, organizar actividades, movilizar al alumnado?

P14. (08:38): Hombre yo creo ese es nuestro papel, nuestro papel de profesor no es solamente llegar y explicar, tenemos también que (uhj) intentar que los alumnos se organicen y que hagan trabajos en grupo, los trabajos en grupo, o en pareja (uh) yo creo que son muy importante a pesar de que algunos alumnos se quejan, de que, bueno o te, o te (uhs) dejan ver que a lo mejor hay unos que trabajan más y otros que trabajan menos, eso está a la orden del día, pero... pero a pesar de todo, creo que es importante claro cuando no hay alguno que se aprovecha del otro, porque eso es un trabajo en común en el que, en el que van construyendo una cosa, (uh) en fin un trabajo, (uh) un objeto ¿no?, van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!”, y más si a lo mejor falla en algo muy básico que a lo mejor le da apuro ir a preguntar, porque tan, tan básico que debería saberlo ¿no?, los trabajos por pareja, también funcionan bien, a veces de manera espontánea, pues (eh) hay alumnos que tiene un nivel más alto que, que... trabaja con uno que tiene un nivel inferior y además otra cosa que yo jamás hago, es designar los grupos yo, si no que prefiero que sean los propios alumnos, o sea yo designo este trabajo es en grupo, en grupos de cuatro, en grupos de tres, pero nunca designo los grupos porque creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera, eso muy claro, claro con esto de los grupos, siempre surgen las dificultades de ¡ay pues me he quedado sin grupo!, ¡ay que no tengo pareja!, y bueno eso son, ahí tenemos que ir solucionando sobre la marcha

E. (10:33): Sí, es cierto

P14. (10:33): Pero eso ocurre continuamente, porque, no, no siempre por desidia, sino que a veces uno está enfermo o aunque también hay alguno que... que al final deja tirado al otro no?

E. (10:46): Risa

P14. (10:47): Y bueno siempre nos llega algo de eso no. (Eh) Bueno el liderazgo...

PARTE II de la entrevista (11'25'')

P14. (00:03): Hablábamos del liderazgo

E. (00:05): Sí, algo más que...

P14. (00:06): (uh, uh, uh)

E. (00:08): Que se le ocurra o pasamos...

P14. (00:09): Yo creo que el liderazgo por encima de, de ese, de ese, de esa cuestión de organizar grupos, organizar actividades, que es desde luego nuestro papel

E. (00:18): Asiente

P14. (00:19): Eso es indiscutible, (uh) creo que, (uh) somos responsables de ese grupo y..., somos responsables de la gestión de ese grupo, eso implica que (uh) o sea ese liderazgo está relacionado con la responsabilidad del grupo, y eso implica que tenemos que estar con un constante (uh) una constante revisión de cómo van las cosas (ehn) para ir solucionándolo a medida que, o sea es muy difícil tener trazado un curso de ante mano, de hecho con los actuales cronogramas, pues (uh) pienso que siempre hay que dejar libertad de maniobra, porque, es que estamos tratando con seres humanos, y hay bueno pues puede darse el caso de que no entiendan alguna cosa, de que haya que volver y... y siempre soy de la opinión que mejor asentar bien las cosas y no pasar corriendo por encima de ellas

E. (01:22): Asiente

P14. (01:23): Entonces liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado

E. (01:29): Muy bien. (Eh). La tercera cuestión sería (eh): ¿Cree que un buen docente puede en algunos momentos dudar o estar indeciso sobre su materia?

P14. (01:46): Yo creo que un buen docente tiene que saber la materia que imparte, es que ese ese es el tema básico, si no sabes la materia no sé lo que haces enseñándola, (uh) pero eso no quita que a veces se dude, y de hecho pienso que la duda es positiva, porque la duda impulsa a ir más adelante, no solo tenemos que hacer que nuestros alumnos vayan más adelante de manera autónoma, guiada por nosotros, en fin de la manera que consideren más oportuna, es que nosotros también tenemos que avanzar, y... y el conocimiento nunca se cierra, entonces creo que, la duda ante un tema hace que investigues ese tema, y que lo trabajes y que luego lo devuelvas al alumno ya preparado, o sea, con un, con un, digamos con una solución pedagógica para que ellos lo aprendan

E. (02:45): ¿El alumno puede notar, en algún momento dado, que el profesor duda? ¿Considera que eso es...?

P14. (02:51): Yo creo que, (uh) no puede dudar sobre la asignatura..., o sea sobre la asignatura que está impartiendo, pero si puede mostrar duda si en un momento dado no recuerda algo o realmente (uh) la observación de ese alumno, hace que el alumno, que el profesor se plantee (uh) algo que a lo mejor no ha visto en los manuales, algo que no ha visto en los libros que ha estudiado hasta el momento, entonces se plantee, bueno pues es esto, (uh) tengo que ver, tengo que investigar, entonces eso hace que vaya más allá y... y que luego ese aspecto si se integra con lo que se está dando en clase, pues, vuelva a la clase o vuelva con alumnos futuros ya resuelto y además (uh) con el tratamiento pedagógico adecuado para que el alumno lo integre.

E. (03:47): Asiente. (Eh) ¿Piensa usted que un buen profesor debe servir de apoyo y soporte al alumno?

P14. (03:56): (uh) Yo creo que aquí estamos hablando de motivación, o sea el alumno tiene..., el profesor debe intentar motivar a sus alumnos, (uh) motivar en la dirección de su asignatura, claro motivarle a que su asignatura avance bien y que llegue a buen puerto, y esa motivación (uh...) pues (uh) no puede ser el primer día de clase, esa motivación tiene que ser sostenida a lo largo del curso, porque hay momentos bajos, hay momentos en los que los alumnos están muy resignados, hay momentos en los que (eh) tienen dificultades hay momentos también en los que no han tenido una disciplina de estudios y se ven con todo encima y se agobian, y bueno pues para eso están las tutorías.

E. (04:46): Risa

P14. (04:47): (tose) "...para echarles una mano" (toce)

E. (04:51): (eh) ¿Considera usted que un buen profesor debe ponerse en el lugar de, y ser comprensivo con algunas situaciones que ciertos alumnos plantean?

P14. (05:01): Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común.

E. (05:05): Risa

P14. (05:06): Estamos en una institución y bueno, pues sí se puede ser comprensivo, por supuesto receptivo a los problemas que te puedan contar, pero luego no debemos perder de vista que, que estamos en una institución y que no podemos hacer lo que queramos, que..., hay cosas que están por encima de nosotros, que en aspectos debemos respetar.

E. (05:32): ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumno, o por el contrario debe dar libertad para que aprenda por su cuenta?

P14. (05:45): Bueno aquí se trata de la tan traída y llevada autonomía del aprendizaje, en... en la enseñanza de lenguas extranjeras, esto ya venía desde el método comunicativo donde ya se planteaba que el alumno debía ser autónomo a la hora de... de proseguir su... su aprendizaje, (uh) bueno aquel método, aquel método tuvo..., se implantó durante bastante tiempo, pero el problema de aquello era que eh... funciona, o se supone que funciona bien, o por lo menos se supone que está previsto para un grupo reducido de alumnos, en grupos grandes es mucho más complicado esto de la autonomía del aprendizaje, hoy en día con... con el grado donde debemos fomentar eso, pues lo que debemos, o lo que pienso que debemos intentar es dar al alumno, o sea calcular muy bien (uh) todo lo que se plantea en gran grupo, en grupo reducido y en trabajo personal del alumno de manera que el alumno tenga las herramientas suficientes para hacer el trabajo personal, (uhj) porque entonces (uh) estaría perdido, entonces autonomía, sí, pero autonomía en la que... debemos intentar controlar los pasos del alumno. Luego siempre (uh...) suelo poner en algunos temas pues algún enlace o algún texto, (uh) al que denomino, para ir más lejos, eso tampoco es nuevo, porque está en muchos manuales de enseñanza de idiomas, pero creo que está bien porque bueno es abrir una ventana, es decir bueno pues mira si te apetece esto no te lo voy a evaluar, pero si te apetece directamente, porque indirectamente todo lo que trabaje el idioma, va a repercutir en su, es su aprendizaje, esto no te lo voy a evaluar, pero mira si te apetece te he puesto este enlace que a mí me parece interesante, pues míralo, y... bueno

E. (07:53): ¿Considera usted que en la estrategia de llamar la atención al alumnado o a un alumno en concreto en clase, públicamente, (eh) funciona?

P14. (08:04): (uh) Bueno yo es que esto lo rechazo ya de plano porque me parece que no debo humillar a nadie, entonces bueno si tengo que decir a algún alumno, pues lo hago aparte, pero en público... o intento..., cuando hay que corregir algún comportamiento, intento hacerlo con humor..., o intentando que nadie se sienta..., que nadie se sienta mal en público, no sé, a mí no me gustaría que me lo hicieran, entonces..., a veces es un poco es como que sale en el momento no..., cuando uno se encuentra en una situación así pues, reaccionas como puedes intentando corregir las cosas (ehj) (ahj)

E. (08:45): Muy bien, (eh) ¿Qué cree usted que funciona mejor en clase, ser rígido o ser flexible con el alumnado?

P14. (08:54): Yo creo que hay que ser flexible, pero (uh...) también hay que marcar límites.

E. (09:02): Asiente

P14. (09:04): Esto lo he dicho en una frase, pero eso no es nada fácil.

E. (09:08): Es verdad

P14. (09:09): Combinar, combinar una cosa con otra y que todo vaya bien, y que todo..., para todos igual, entonces esto es un punto complicado, (uhf)

E. (09:20): ¿Cómo considera usted que debe ser la distancia (eh...) o la interacción entre el docente y su alumnado?

P14. (09:27): Bueno, yo creo que aquí partimos de una base que nos viene dada, y es que tenemos unos papeles sociales ya predeterminados y socialmente admitidos, el profesor es el que organiza, es el que enseña, es el que guía la clase, es el que gestiona la clase y el alumno está ahí para aprender, eso nos viene dado (eh...), pues no sé que más, que más te podría decir, (uh...) distancia social..., hombre comunica..., teniendo en cuenta lo que he dicho antes, que tenemos unos roles predeterminados, pues una comunicación lateral no puede haber, comunicación descendente evidentemente que no.

E. (10:11): Asiente

P14. (10:13): (Eh...) y comunicación ascendente tampoco, o sea que, que lo, en fin yo creo que aquí lo que... hay que , o lo que yo por lo menos intento es que vean que, que soy una persona cercana, que si me tienen que preguntar algo no me tienen que tener miedo, y... bueno estoy ahí y sobre todo que la comunicación está siempre abierta, para preguntar en clase, y si no se atreven en clase porque les da apuro o porque son tímidos, pues que vengan a tutorías o me pregunten después de las clases, en fin que esto de la distancia social, lo que es claro es que nos viene dado y que a lo mejor en unos marcos diferentes podría ser distinto, pero en fin, la idea de maestro, no, de maestro tradicional que tenemos, pues eh maestro como guía, maestro como guía, entonces quieras que no eso ya hace que..., que seas tú quien gestione.

E. (11:18): Muy bien pues eso es todo Isabel, muchísimas gracias.

P14. (11:22): Pues ya está, es que no se me ocurre nada más (uh)

E. (11:23): Venga, muchas gracias

P14. (11:25): De nada

Entrevista a P17

(Tiempo total: 21'30'')

E. (00:00): Entrevista con Don Juan Carlos Tójar. Hola, buenas tardes.

P17. (00:07): Buenas tardes.

E. (00:00): Ehh... Bueno, vamos a empezar la entrevista, primero le voy hacer unas preguntas de carácter general y luego ya pasamos a lo que es el cuerpo de la entrevista en si.

P17. (00:00): Ujumm.

E. (00:00): Ehh...Lo primero sería, ehh... ¿Cuántos años de docencia lleva usted en la universidad?

P17. (00:00): Pues mira desde el año...ochenta y nueve, ochenta y nueve, pues... unos veintidós años, veintidós años para veintitrés.

E. (00:00): Ujumm... ¿En qué centro imparte docencia y en qué titulaciones?

P17. (00:00): Pues en la Facultad de Ciencias de la Educación yy... imparto enn... enn...en Psicopedagogía, este año en Educación Social, ehh... y luego en Postgrado en un Doctorado de Investigación e Innovación Educativa y enn... y en un Máster dee...mmm... oficial también dee... de Educación Ambiental.

E. (00:00): Ujumm... Bueno, vamos a pasar ahora a lo que sería la la entrevista en si; y, primero, bueno, hay una, una de carácter general, lo que si querría era que pensara en su respuesta, enn... en lo que un buen profesor ddde sus especialidad pues debería contestar al respecto.

P17. (00:00): En un bru..., en un buen profesor de mi especialidad.

E. (00:00): Ajá.

P17. (00:00): Ujumm... no en mí, sino en un buen profesor.

E. (00:00): en un buen profesor... [risa].

P17. (00:00): [risa]...

E. (00:00): si un buen profesor es usted, pues piense en usted. Ehh... la primera sería dee... de carácter general y hace referencia sobre todo a qué características

cree usted que debe tener un buen profesor de su especialidad de cara a la docencia o a su labor diaria.

P17. (01:49): Bueno, yo creo que la, las características pueden ser... extensivas a otros profesores, pero claro yo lo hablo desde el conocimiento que tengo de... de mi especialidad, ¿no? Yy... y, bueno pues cuáles serían esas características... Hombre, yo creo que evidentemente hay que ser un buen comunicador ¿no? Pero, pero no un buen comunicador de plástico ¿no? Como puede ser un locutor de televisión que tiene a la audiencia a través de una pantalla de ese televisor, sino un un comunicador que... que sea capaz de... de... de llegar ¿no? emocionalmente a all... al alumnado ¿no? Con el que está interaccionando ¿no? y sobre todo una persona capaz de implicar y comprometer a la gente en... en las tareas y en y en y en trabajar las competencias de de la asignatura, trabajar las competencias de la asignatura ¿no? En ese sentido, ehh... Creo que es muy importante que esa persona haga una reflexión previa y sea capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes y también que haga un esfuerzo muy grande acerca de que es lo que su asignatura aporta aa... a la formación de esas personas ¿no? Yy... y a partir de qué elementos pues puede, puede llegar a hacer más fácil la la comunicación y la motivación por esa asignatura.

E. (03:26): Bueno, la segunda pregunta tiene que ver con, ehh...¿Qué papel juega en su labor diaria como profesor el saber liderar un grupo, el organizar, saber organizar actividades, el movilizar al alumnado.

P17. (00:00): Hombre, yo creo que eso son... son cosas muy importantes todas ellas, no sé qué te habrán dicho otros profesores de otras especialidades, supongo que también les parecerá. Yo creo que, que, que el, uno uno de los papeles que el profesor de hoy en día tiene que adoptar es precisamente el de un líder, no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más le... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar, ehh...y que hace a la gente interesarse sobre lo que está desarrollando para mí es un líder, sin lugar a duda, ¿no? No es un líder autoritario, pero si es un líder democrático, un líder participativo, un líder comprometido. En la medida en que el profesor se compromete pues también invita a que el alumnado se comprometa con esa, con, con las tareas, con las competencias que hay que trabajar.

E. (04:54): Yy...¿Cree usted que un buen docente puede en algunos momentos dudar o estar indeciso sobre su materia? ¿y en qué cosas?

P17. (00:00): Vamos a ver, ehh...un buen docente puede dudar, lo mismo que ahora yo estoy dudando en... en contestarte a una cosa u otra ¿no? Mmm... un buen docente claro que puede dudar yy... es necesario que, que se, que se dude

¿no? a lo mejor... Hombre, tampoco es que haya que dudar de manera obligatoria si si efectivamente se tienen ehh... casi todo los conocimientos en... Hoy día, hoy día la las disciplinas y las especialidades son tan amplias que realmente ser un una persona que domina todo el campos de la A a la Z y de, de uno al otro confín del mundo es muy complicado ¿no? A pesar de ello evidentemente cuando tienes muchísimos años de experiencia y muchísimos años de estudio y de trabajo en una especialidad pues es lógico que que así lo parezca ¿no? Entonces, a veces se puede dar la impresión de que no se duda ¿no? Pero si el profesor duda o tiene cierta incertidumbre no me no me parece mal ¿no? siempre que... Yo creo que la docencia hay que tomársela con humildad, con humildad, el profesor está ocupando un papel dentro del aula y el alumnado está ocupando otro papel ¿no? Ehh...Se trata de que los dos sean un papeles activos, pero mmm... pero no de que que el conocimiento solamente lo tenga uno y y y que exista un trasvase de ese que tiene el conocimiento a quien no lo tiene ¿no? Eso es un modelo, creo que que en la actualidad está en decadencia y no debiera de fomentarse. Por tanto, si incluso es me me me resulta como una estrategia especialmente interesante, por ejemplo la la de un profesor que que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado y... para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible ¿no? Entonces, en ese sentido me parece que si, no sobre cuestiones muy específicas de la asignatura que el profesor sabe mucho si que puede manifestar su incertidumbre sobre otras cuestiones, ehh... que seguro que el el alumno si que maneja o si que conoce, se me ocurre por el ejemplo el tema de redes sociales ¿no? pues se le indela... , de esa manera ehh... cuando el el alumno sabe que tiene cosas que aportar y y a la clase y cosas que a lo mejor el profesor no domina tan bien, pues se se le invita a participar y se le hace mucho más participe y y se le motiva en esa interacción con el profesor.

P17. (07:54): A mí me parece incluso hasta positivo ¿no? Entonces a veces, aunque algunas cuestiones si que se conozcan o se manejen con cierta ehh... ehh... con cierta facilidad por parte del profesor a veces no es ninguna tontería pues pues darle un poco más de cancha a alumno y y mostrar ciertas dudas o incertidumbres sobre algún conocimiento para que lo complete o o animar a completarlo. También, es importante dar dar una imagen de la construcción del conocimiento científico también, ehh...en base a dudas e incertidumbre ¿no? No en base a que todo es de una manera y no puede ser de otra ¿no? Me parece que es un modelo, para mí es un modelo un poco caduco ¿no?

E. (08:43): ¿Piensa usted que un buen profesor de su especialidad debe servir de apoyo y soporte al alumno? Y si es así, ¿si es más o menos que en otras disciplinas?

P17. (00:00): Ehh... Hombre, claro que sí. Yo creo que además de... o además de o dentro de nuestro trabajo como docentes también están la de la de orientar, la de

apoyar, la de estimular el trabajo del alumno. Ehh... yo creo que en todas las disciplinas ¿no? Pero si evidentemente si estamos hablando de de que estamos formando a educadores y estamos trabajando en el ámbito de la educación, por supuesto que muchísimo más ¿no? Porque porque a los profesionales que estamos formando nosotros a su vez también tienen que desarrollar esa competencia. Ellos también a su vez tienen que ser capaces de de orientar, de de comprender y animar y a a motivar a las personas con las que trabaje en las ciencias social o como docente o como o como profesionales de la educación.

E. (09:56): ¿Considera usted que un buen profesor debe poner en el lugar de y ser comprensivo con algunas situaciones que a veces se nos plantean o los alumnos nos plantean?

P17. (00:00): Bueno, es un poco lo mismo que te vengo diciendo hasta ahora ¿no? Claro que si, es ponerse en... en el lugar de, ponerse en el lugar de para para comprenderlo, ehh... y para y paraa... ayu, para reflexionar, para que esa, ese ponernos en el lugar de nos ayude aa... a preparar nuestra docencia, nuestro trabajo diario con el alumnado ¿no? Pero bueno, tampoco..., también es verdad que bueno hay algunas situaciones que, ehh... que los docentes a lo mejor no tenemos que pasar por alto ¿no? Yy... hay algunas situaciones que ehh... No sé...si la persona...por ejemplo, si la persona no puede venir a clase o la persona no, no, no no está interesada en la materia o en la asignatura, eh... o tiene otros intereses...mmm... Bueno, mmm...nosotros tampoco tenemos por qué comprender o o ponernos del lado de esas personas siempre y absolutamente ¿no? Hay que distinguir el ponerse en el lugar de para comprenderlo a ehh... cambiar nuestra opinión y ponernos, ponernos de parte de de de algunaa... opinión con la que a lo mejor no compartimos ¿no? Una cosa es ponerse en el lugar de para comprender, me repito, me estoy repitiendo pero es así y otra cosa, efectivamente, es cambiar de opinión y ahora opinar lo que lo que opinen nuestros alumnos ¿no? Yo creo que hay que mantener nuestra opinión y nuestra visión sobre la educación y sobre los temas que estamos trabajando, la visión propia, pero bueno, hay que ser tolerante, comprensivo y y empático con la las situaciones que plantean los alumnos por muy descabelladas que a lo mejor puedan parecer. No se comparten, aunque se comprendan.

E. (12:02): ¿Considera usted que un buen profesor de su especialidad debe estar muy encima del alumno el día a día, trabajo a trabajo o por el contrario debe de dejarle libertad para que aprenda por su cuenta?

P17. (00:00): Yo creo que sí, que, que, que el control tiene que ser bastante sibilino ¿no? Sin que la persona quee... see...seguida, controlada, se dé cuenta ¿no? Yo creo que solamente cuando mmm... no se están, ehh... haciendo demasiado bien las cosas, pues es cuando a lo mejor hay que intervenir unn... un poco más ¿no? Para reconducir una una determinada actitud, pero normalmente si las cosas van

muy bien lo que hay que es ir estimulando y y valorando la los progresos que se vayan haciendo, pero, pero crear la sensación de que el alumno está aprendiendo por su cuenta, ehh... yo creo que es positivo para el aprendizaje. Yo creo que en general el alumnado, casi siempre todos los éxitos se los suele atribuir ¿no? ehmm... a su propio trabajo ¿no? Y, y y lo y los fracasos ehh... a lo mejor ya están más compartidos ¿no? O son culpa de... de la materia o de otras circunstancias que tiene uno alrededor, también del profesor o del profesorado ¿no? A veces se, esto puede ser así ¿no? Pero, independientemente de esto sí que, sí que creo que, que bueno que..., que el profesor tiene que estar al lado del del alumno y apoyándolo.

E. (13:42): ¿Considera usted, ehh... buena la estrategia de llamar la atención al alumnado o a un alumno en concreto públicamente, en clase?

P17. (00:00): No, no estoy muy de acuerdo con eso, públicamente. Públicamente se, creo que hay que llamar la atención, pero siempre despersonalizando ¿no? Y en mi opinión, ehh... es más útil, ehh... mmm... decirle las cosas al, al alumno en privado o de manera personal en tutoría. Ehmm... más que... en en público. En público, siempre que sea posible y a no ser que haya uno, un ataque verbal directo ¿no? que entonces, si que habría a lo mejor merecería alguna respuesta educada ¿no? Y siempre, teniendo en cuenta que... yy... mesurada, y mesurada ¿no? Nunca desproporcionada. Pero, si que yo, yo en, en clase no, no estaría nunca a favor de dar una reprimenda personal, si, a lo mejor al grupo, se puede decir que no se hacen las cosas como están prevista o que hay algún... mmm... grupo o número de personas que están, no están entendiendo cuál es el sentido de lo que se pretende, eso se puede decir, se puede insistir en... públicamente, pero ess... ehh...dirigirlo personalizarlo en alguna persona, no me parece, me parece que tiene más produ, puede producir más, ehmm... más inconvenientes que, que ventajas ¿no? En la persona a la que se la dice, a la, a la que se lo dices pues puede entenderlo como algo personal, puede desmotivarlo, puede sentirse humillada y también puede producir en el resto de los compañeros sentimientos de solidaridad con esa persona y, y no entender realmente el sentido con el que se da ese, se realiza ese comentario ¿no? Entonces, yo si que prefiero, prefiero esa reprimenda entre comillas, pues si hay que hacerla, pues hacerla más a nivel general en público y a nivel particular en privado.

E. (16:03): Ehh... ¿Cree usted que funciona mejor en clase ser excesivamente rígido, ser una autoridad o por el contrario ser flexible con el alumno?

P17. (00:00): Laa...Hombre, yo creo que mucho mejor ser flexible, pero claro la flexibilidad siempre tiene, tiene, tiene sus, sus problemas ¿no? Tiene sus problemas. Ehh...Normalmente lo que yo vengo observando no solamente en mi carrera universitaria, sino también en la de, en la de otros compañeros es la, la que, ehh... al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que

hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos ¿no? del manejo de los grupos, de la interacción tanto de manera individual como de manera colectiva, pues hemos ido aflojando esa rigidez y relajándonos mucho en la, en la, en la docencia ¿no? Y, claro, te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase ¿no? Pero también porque al mismo tiempo eres consciente de que eres capaz de manejar y de controlar, ehh... la organización del aula y, y tu trabajo, pues siendo al mismo tiempo flexible. Cuando no tienes esa capacidad de controlar con flexibilidad el grupo pues es bastante frecuente a que haya una llamada a la rigidez o a la, o a la, o a, o a, o aa... minorar esa flexibilidad de cara a que, a que el grupo se reconduzca hacia el trabajo que se quiere desarrollar con ellos.

E. (18:04): Y por último, ¿Cómo considera usted que debe ser la distancia entre el profesor y el alumnado teniendo en cuenta que existen papeles, Um? ¿Cuál sería esa distancia óptima según su, su visión?

P17. (00:00): Bueno...

E. (00:00): Debe ser demasiadoo... lejana, demasiado cercana...

P17. (00:00): No, lejana no. Lo que pasa, el, el, para, en mi punto, desde mi punto de vista tiene que ser cercana, tiene que ser cerca, siiii... pero, teniendo en cuenta, que mmm...tampoco somos amigos, ni somos colegas. Ehh...Hay que disti, creo que hay que distinguir los papeles, hay que distinguir los papeles y hay quee... yy... y, y hay que saber que uno es el, el profesor y otro es el alumno. Efectivamente, el profesor no tiene todos los conocimientos, ni tiene todas las experiencias, ni es el mayor experto mundial sobre la materia ¿amm? El, el profesor también está en, en, en continuo, en continuo mejora y en continuo perfeccionamiento y desarrollando competencias ¿ehm? Ehh...y su experiencia poco a poco y el alumnado pues también tiene otro papel que, que desarrollar ¿no? Yo, yo abogo desde luego por porque los buenos profesores tienen contactos muy cercanos con, con sus alumnos. Cosa diferente es que ya considerarlos amigos, tener una confianza tal que, que no te permita en un momento determinado pues, pues bueno, ehh... recordarle cuáles son sus obligaciones como, como alumno y cuál es el papell... quee... comoo... profesor o como profesora pues tiene quee... tiene que ejercer en un momento determinado ¿no? Entonces, es, es lo más cercana posible, pero distinguiendo los roles, ¿no? Me parece fundamental.

E. (19:58): Bueno, pues ésto sería todo, si usted quiere añadir algo más a la entrevista.

P17. (00:00): Bueno, no, no mucho más, casi todos los temas veo que están bastante relacionados, es lógico que se hagan preguntas sobre diversos aspectos,

pero bueno, muchos de ellos, pues, pues lógicamente están, están relacionados ¿no? Ehh... Yo he tratado de responderte cómo veo yo a, al, all... mejor profesor... mmm... y, y en cierta media pues claro, se corresponde con lo que, con lo que yo trato de hacer, con lo que yo trato de hacer porque sino no sería coherente ¿no? Con lo que, con, con mi actuación ¿no? O estaría tratando, no, no sería franco ¿no? Porque si pienso que hay que una cosa, que es lo mejor y ahora no, no trato de aspirar a eso pues, pues no sería coherente, pero si que es verdad que, que bueno, tan, no estoy muy seguro que la mayor parte del, del profesorado... ehh...que, que imparte docencia en, en mis titulaciones ¿no? que es de mi especialidad, pues compartan al cien por cien las cosas que yo he dicho, ni, ni que las, ni que, ni que las desarrollen ¿no? No lo sé. Ehh... sería cuestión de habla, de, de investigarle y preguntarle a estos otros profesores.

E. (00:00): Muy bien, pues muchísimas gracias por su tiempo.

P17. (00:00): Muchas gracias a ti, hasta luego

Entrevista a P21

(Tiempo total: 17'11'')

E. (00:02): Pues buenos días. Entrevista al profesor Matías Mérida. Buenos días.

P21. (00:07): Buenos días.

E. (00:08): Eh... bueno, lo primero van a ser unas preguntas de carácter general ¿um?...

P21. (00:11): Hum, hum.

E. (00:12): ...eh... sobre todo para ver su experiencia en, aquí en, en la facultad. Eh... ¿Cuántos años lleva usted impartiendo docencia?

P21. (00:22): Bueno, pues desde 1990, o sea, empecé con cuatro años de carrera de investigación, pero con docencia desde el primer año, o sea, veintiún año.

E. (00:29): Veintiún año, muchos años ya...jajaja

P21. (00:33): Si, jajaja

E. (00:34): Bastante experiencia entonces, jajaja. ¿En qué centros imparte usted docencia? y ¿En qué titulaciones?

P21. (00:39): Fundamentalmente, en las titulaciones, en las distintas titulaciones de geografía que han existido durante este periodo. Primero era la licenciatura en geografía e historia, eh... después la licenciatura en geografía, en tres planes de estudios diferentes. Ahora ya vamos por el tercero, por el tercero que es el grado en geografía y gestión del territorio.

E. (00:59): Hum, hum.

P21. (01:00): Eh... ahí es donde está el grueso de mi docencia, al igual que la del resto de compañeros, pero hemos impartido..., y yo particularmente he impartido clases también en otras licenciaturas, por ejemplo en magisterio, porque tenemos docencia, teníamos docencia en magisterio y ya con la última, con el último plan de estudio ha desaparecido.

E. (01:17): Hum, hum.

P21. (01:18): He impartido durante los últimos cinco o seis años en periodismo, eh...he dado clase en master, a nivel ya de tercer ciclo, en turismo

E. (01:28): Hum, humm

P21. (01:29): Eh... en, eh... en ciencias también, algo, algo, alguna participación más pequeña en algún master también de la facultad de ciencias, en fin, compañeros míos dan clases en ciencias ambientales, otros en la licenciatura en turismo.

E. (01:43): Hum, humm ¿y este año?....

P21. (01:44): Tenemos una cierta diversidad.

E. (01:45): ¿Este año...?

P21. (01:46): Este año concretamente la tengo exclusivamente en geografía.

E. (01:18): En geografía ¿no?

P21. (01:49): Bueno, en la licenciatura en geografía

E. (01:52): Ajá

P21. (01:52): A extinguir digamos.

E. (01:52): Sí.

P21. (01:53): y en el grado en geografía y gestión del territorio que es el nuevo grado de Bolonia ya.

E. (01:58): Hum, hum ¿Son alumnos de primero?

P21. (01:59): Los del...

E. (01:59): ¿entonces?

P21. (01:59): Los del nuevo grado sí son alumnos de primero.

E. (02:01): Los del nuevo grado sí son de primero ¿Este es el primer año de...?

P21. (02:03): y el primer año que se imparte y el primer año que doy clase en el grado sí.

E. (02:06): Hum, hum ¿Vais un añillo atrasadillo no?, con algunas...

P21. (02:09): Sí, bueno aquí, casi todos están en el primer año sí. Hay algunos que han empezado antes sí.

E. (02:13): Sí, nosotros estamos ya en segundo.

P21. (02:14): En segundo.

E. (02:15): Hum

P21. (2:15): Hum, hum.

E. (02:16): Bueno, eh...La primera pregunta sería de carácter general ¿hum?

P21. (02:21): Hum, hum.

E. (02:22): Y es que me comente usted ¿qué características cree usted que debe tener un buen profesor de geografía,...

P21. (02:29): Hum, hum.

E. (02:30): ...que es su caso, de cara a la docencia?

P21. (02:34): Hombre, un buen profesor de geografía, como cualquier otro buen profesor debe tener una formación amplia, eh, lo más diversa posible también, eh...debe ser vocacional y en el caso de geografía esto es particularmente importante porque tenemos muchas actividades prácticas, eh...salidas al campo, excursiones. En algún que otro año se ha planteado incluso viajes, con, con los alumnos, entonces el alumno tiene que...que comprobar en ti que existe también

una, una vocación, una...un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro.

E. (03:09): Hum, humm

P21. (03:10): Eh...o sea, combinar esa vocación con la formación amplia y también con..., en fin, a nivel ya, puramente de capacidades, de habilidades sociales, puede ser capaz de transmitir bien la...la información, eh...debe de estimular al, o de motivar al estudiante para su implicación en la..., también en la superación de las...de las distintas asignaturas y... y en definitiva, debe ser también un buen gestor de eh, proyectos de investigación, porque, a menudo, se combina la docencia con la investigación, en numerosos proyectos de investigación...

E. (03:52): Hum, hum.

P21. (03:52): que desarrollamos en el departamento.

E. (03:54): Muy bien, eh...otro aspecto a tener en cuenta es ¿Qué papel juega, en su labor diaria,...

P21. (04:00): Hum, hum.

E. (04:00): ...como docente, eh, la capacidad de, eh, liderar, es decir, de organizar actividades, de organizar grupos pequeños, grandes grupos,

P21. (04:09): Hum, hum.

E. (04:10): ...de movilizar al alumnado?

P21. (04:12): Bueno esto es una parte importante a la que, en mayor medida, me he enfrentado este año a la clase en el grado nuevo, porque, no tanto por ser un grado nuevo y que ya te exija una serie de actividades prácticas, complementarias, etcétera, de forma reglada, porque antes las hacíamos de forma no reglada.

E. (04:29): Hum, hum

P21. (04:30): Eh...sino porque es un grupo, um, bastante más numeroso. Estamos en sesenta alumnos en primer curso, cuando tradicionalmente los..., bueno tradicionalmente, los últimos años, las...los alumnos, el promedio de alumnos en primer curso en geografía estaba entorno a unos veinte, veintidós, veintitrés o veinticuatro a lo sumo.

E. (04:49): Hum, hum

P21. (04:50): Algunos, otros años quince, dieciocho, es decir, un número de alumnos muy bajito, entonces claro, eh...tienes que dedicarle una mayor atención a la formación de..., a la preparación de materiales, formación de grupos etcétera. Yo tenía la experiencia en periodismo, que eran grupos relativamente numerosos.

E. (05:05): Hum, hum.

P21. (05:06): De setenta, ochenta, algún año cien, ciento diez alumnos, y entonces para las actividades prácticas pues hay que dedicarle un tiempo importante a la preparación de...de todos esos materiales, si.

E. (05:16): Hum, hum, eh... otra cosa que, que me gustaría preguntarle es ¿Piensa usted que, eh, el profesor o un buen profesor de geografía, en algunos momentos, um, puede o debe dudar de su propia materia públicamente?

P21. (05:34): Sí, bueno depende un poco de la materia concreta claro y depende también el nivel del...del, del curso... al que se esté dirigiendo. En, una materia básica de primer curso, pues normalmente no debería de haber grandes... grandes dudas en el profesor de geografía, pero hay materias que se prestan mucho a esto porque.... Yo por ejemplo imparto una asignatura de geopolítica, o de geografía política, en la cual, pues evoluciona mucho en función de los acontecimientos.

E. (05:59): Ahm.

P21. (06:00): No sé, recuerdo ahora mismo este curso, pues íbamos impartiendo la materia, sucedió el tema de Libia por ejemplo, pues interrumpimos el tema vario y le dedicamos un par de secciones a analizar lo que estaba pasando en ese momento.

E. (06:11): Hum, hum

P21. (06:12): Evidentemente nadie es experto en algo que está pasando en el mismo momento.

E. (06:14): En ese momento.

P21. (06:16): Pero bueno y eso permite que el alumno pueda también... igualarse al profesor en el nivel de conocimiento y, y hacer búsquedas de información, a través de prensa, a través de Internet.

E. (06:29): De Internet

P21. (06:30): De medios de comunicación etcétera, o sea, en ese caso se presta mucho. En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el

análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas, ...

E. (06:50): mm

P21. (06:50): ...son de contenido social y no están cerradas. Hombre hay otras materias geográficas más relacionadas con el medio físico o cuestiones más generales que evidentemente ahí no debe haber mucha dudas, sería mala señal si hubiera dudas por parte del profesor.

E. (07:02): Muy bien, eh... ¿Piensa usted que un buen profesor de geografía, eh... debe servir de apoyo y soporte al alumno o por, o por, por contrario el alumno debe gestionar su propio conocimiento?

P21. (07:18): Pues yo diría algo intermedio, el alumno debe de ser capaz de gestionar su propio conocimiento y debe tener un cierto apoyo también por parte del profesor, porque el alumno, en fin, una, eh...es un elemento en formación, una persona en formación académica, incluso humana en algunos casos. **(07:35)** Todavía, aunque no lleguen ya, casi ya mayores de edad son muy jóvenes, no tienen habilidades todavía de comportamientos sociales etcétera, que hay que también tener en cuenta. Eh...pero yo diría algo intermedio ¿no?, tampoco un tutelaje, eh... hacia el alumno por parte del profesor, de tal manera que se sienta amparado constantemente y además difícilmente sería posible en grupos numerosos.

E. (07:57): Ya

P21. (07:58): Pero en, pero al mismo tiempo, hombre debe haber una cierta vigilancia del profesor sobre las circunstancias concretas académicas e incluso personales del alumno. Nosotros eso lo experimentamos mucho en la antigua licenciatura, que todavía le quedan varios años de desarrollo porque si partimos de veinte, veintealgo alumnos en primer ciclo, pues, o sea, en primer curso, en último curso van quedando una decena, prácticamente una decena a la cuales conocemos perfectamente.

E. (08:24): Que delicia, jajaja

P21. (08:26): Y que si tiene alguien... Hombre, por ejemplo en algunas asignaturas optativas pues tenemos diez, doce alumnos, que... si alguien tiene... se van a plantear las circunstancias este año, por ejemplo de alumnos que tienen problemas personales serios y te lo explican y tú sabes que están diciendo la verdad pero claro, pero eso es posible solo con grupos muy reducidos.

E. (08:42): Sí

P21. (08:43): Y a los cuales conoces, al... al alumnado lo vas conociendo y siguiendo su evolución durante una serie... de años.

E. (08:50): De años.

P21. (08:50): Es decir, que siempre, debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar.

E. (09:01): Hum, hum.

P21. (09:02): y que vaya, buscando un poco las referencias que necesite, pero no someterlo a, a una especie de tutela permanente

E. (09:11): Para aprender, jeje

P21. (09:11): Desp...después sus circunstancias profesionales y personales no van a ser así.

E. (09:13): No van a ser asi, hum, hum.

P21. (09:16): Y tiene que desarrollarse también en ese sentido, claro.

E. (09:18): Hum, humm eh...eh ¿Considera usted que un buen profesor debe ponerse en el lugar del alumno y comprender ciertas situaciones que nos plantean tanto en clase como en tutorías?

P21. (09:30): Sí, sí, por supuesto, claro debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno, porque eh... respecto al caso que te puse antes de acontecimientos políticos recientes, etcétera. Eh... uno comprueba que los alumnos por ejemplo desconocen todo en relación a los medios de comunicación, prensa, en cuanto a información política.

E. (09:56): Hum, hum.

P21. (09:57): No ven un telediario, no leen un periódico, entonces bueno deben saber eso, deben intentar estimular su..., la utilización de esa fuente, pero no limitarse a constatar el, el efecto dañino que tiene...

E. (10:12): Hum, hum.

P21. (10:13): ...esa ausencia de esas fuentes ¿no?, pero... eh... perdona que se me había ido la idea.

E. (10:20): Estábamos hablando de la comprensión de la empatía con respecto a la situación

P21. (10:23): Sí, ¡a bien! yo decía, de... el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando.

E. (10:32): Hum, hum.

P21. (10:33): De nuevo volvemos a la situación, al...al planteamientos de partido, el número de alumnos claro, el número de alumnos y yo diría también al grado de madurez del alumno.

E. (10:42): Hum, hum

P21. (10:42): Porque, en fin, en muchas titulaciones, en esta en concreto, también tenemos alumnos que entran en primer curso un poco, a ver de qué va la cosa, un poco de paso. Eh...y eso tampoco es que vayan a tener un recorrido largo en la carrera. Sin lugar a duda

E. (10:58): Hum, hum

P21. (10:58): Y más en estos tiempos de crisis, los cuales se matriculan en cualquier cosa que haya, donde haya hueco, para ocupar su tiempo.

E. (11:04): Hum, hum.

P21. (11:04): Entonces hay que desligar un poco el alumno que tiene intención de desarrollar una carrera universitaria, en el sentido estricto de la palabra, de que intervenga un poco de haber que pasa.

E. (11:15): Hum, hum, muy bien. Eh... ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumno o por el contrario el alumno debe prepararse la materia por su cuenta, el venir al examen?

P21. (11:28): Hombre, lo ideal sería combinar un poco las dos cosas, claro. El profesor debe estar encima del... del alumno o del grupo y ahora con...con los nuevos eh...

E. (11:41): Claro.

P21. (11:41): Instrumentos de... por ejemplo del campus virtual etcétera es posible ese mayor seguimiento pero... pero, ya como dije antes no soy partidario tampoco de que el alumno lo tenga todo cocinado.

E. (11:53): Hum, hum.

P21. (11:53): Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también.

E. (12:02): Ajaám.

P21. (12:02): No, no, no puede si encarga un trabajo de...de asignatura no puede ya darle los libros que necesita para ese trabajo, las fuente. Puedes orientarlo un poco, pero...eh....

E. (12:15): Que sea él.

P21. (12:15): ...de buscarlos Claro.

E. (12:16): Hum. Hum y, en, ¿Considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumnado públicamente en el aula es...es bueno? ¿Funciona?

P21. (12:25): Bueno...eh... depende un poco si te refieres en casos individuales no, no suelo hacerlo no, no lo considero positivo. Porque puede sentirse humillado, o en fin, pero llamar la atención dependiendo un poco de qué ¿de comportamiento?

E. (12:38): Sí.

P21. (12:38): ¿o de contenido? ¿De comportamiento en clase? ¿Sí?

E. (12:40): Sí.

P21. (12:41): Sí, bueno hay veces, claro, que hay que llamar la atención obviamente claro.

E. (12:43): Hum, hum.

P21. (12:43): Eh,... Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda, pero, en fin, total, la gente comiendo en clase, o si, bueno. Ellos no saben que eso está mal es que... ciertamente a, algunos Erasmus te llegan y abren su lata de Coca-Cola y se ponen a comer en clase por qué llamar la atención.

E. (13:05): mm

P21. (13:05): Considero que eso no, independientemente de que... de que no sea un comportamiento correcto a mí me distrae.

E. (13:12): Claro.

P21. (13:12): O sea, no, no puedo llevar el hilo de la... de la clase. En cuanto a comportamiento pos supuesto, claro, o sea, un poco de disciplina...

E. (13:20): Hum, hum.

P21. (13:21): No solamente no me viene nada mal, sino que es deseable, pero llamar la atención en cuanto a sus actitudes ante la asignatura o ante los contenidos etcétera, si lo hago, lo hago conjuntamente.

E. (13:32): Hum, hum.

P21. (13:32): Y sí lo suelo hacer de vez en cuando.

E. (13:34): Hum, hum.

P21. (13:35): Sí lo suelo hacer. Si veo que, una clase práctica no funciona porque el alumnado, directamente no la ha preparado, porque es un lunes a las ocho y media de la mañana, a lo mejor, por ejemplo.

E. (13:45): jajaja

P21. (13:46): Hombre hay que...

E. (13:46): Sí, sí.

P21. (13:47): Eso son...eso es lo que tenemos ¿no?, entonces hay que intentar...

E. (13:48): Sí, sí, el trabajo es así luego.

P21. (13:50): Sí el trabajo luego es así, nadie le va a decir que..., entonces hay que estimular eso, claro, entonces si hay una especie de sermón colectivo, de que hay que hacer las cosas mejor etcétera...

E. (14:00): Hum, hum.

P21. (14:01): O de que hay que...estudiar más si vemos que los resultados de algunos test, que vamos haciendo a lo largo de la asignatura pues no son satisfactorios, pues hay que insistir en ello.

E. (14:09): Hum, hum.

P21. (14:10): Colectivamente sí, sí, sí, sin problemas. Individualmente no me gusta tampoco que alguien se sienta ni mínimamente o pudiera llegar a sentirse humillado, aunque no fuera mi intención por alguna... por algún reproche en clase, en cuanto a comportamiento por supuesto, sí, sí.

E. (14:26): Eh... ¿Cree...eh... qué cree usted que funciona mejor en clase, ser muy rígido, es decir, marcar mucho las diferencias o ser totalmente flexible con el alumnado?

P21. (14:38): Yo creo que depende del nivel del... del curso. Eh... el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de

últimos cursos, etcétera, pues un ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado.

E. (14:56): Hum, hum

P21. (14:57): Creo que hay que combinar un poquito las dos cosas, pero del lado de la rigidez en primer curso, del lado de la flexibilidad en los últimos...

E. (15:02): En lo últimos...

P21. (15:03): ...en los últimos cursos.

E. (15:04): Hum, hum

P21. (15:04): Claro, porque el alumno de primer curso no deja de ser un alumno que acaba de terminar el bachillerato y está acostumbrado a una cierta disciplina, a ciertas normas. Normalmente..., (tos) pero bueno esto es una... una decisión personal. Suelo comenzar más rígido de lo que después soy...

E. (15:21): Hum, hum.

P21. (15:21): Eh...en el transcurso del curso, pero al principio...

E. (15:24): Claro.

P21. (15:24): Hay que asustar un poco de entrada, pues ya hay tiempo de distinguir...

E. (15:29): Hay tiempo de relajarse.

P21. (15:29): Sí, sí, de relajarse.

E. (15:32): Muy bien, eh...y por último, eh... ¿Qué distancia o cree usted que el profesor debe mantener en el aula con respecto al alumno, es decir, los papeles existen, deben existir, no deben existir, se deben mezclar?

P21. (15:45): No mezclarse no, no. Yo creo que deben existir los roles. Hay...hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor. Si fuera solamente los contenidos no habría...no existiría el profesor, entonces por eso tiene que tener una actitud de orientador si se quiere, de guía, de...de enseñante de alguna de las, de las,...de los contenidos o de... no sé de alguna manera de filtro de la información.

E. (16:19): Hum, hum.

P21. (16:19): ¿Sabes?... como eres docente sabes que ahora mismo el problema al que nos enfrentamos los docentes no es que no existen información, sino que hay que saber seleccionar la información.

E. (16:27): Hay un exceso.

P21. (16:28): Hay un exceso de información por todos lados, entonces claro el problema es ser selectivo...

E. (16:32): Hum, hum.

P21. (16:32): ...y ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor, claro, el profesor tiene la función, el alumno tiene otra función eso...desde el punto de vista absolutamente innegable. Otra cuestión es que ese... eso se desarrolle en un marco de cordialidad y de...

E. (16:45): mm

P21. (16:46): ... bueno, de buena relación, la mejor posible, la mejor posible, pero claro si el profesor es el que en un momento dado tiene que mantener el ritmo de la clase o el comporta... o criticar determinados comportamientos o...

E. (16:59): Es su función.

P21. (17:01): ...porque claro el profesor tiene su función también No, no creo que deban confundirse los roles.

E. (17:05): Bueno pues eso es todo. Muchas gracias.

P21. (17:07): Bueno a ti. Espero que te sirva alguno de los comentarios.

E. (17:10): jajaja sí.

Entrevista P22

(Tiempo total: 30'24'')

PARTE I de la entrevista (15'15'')

Entrevista a P22

E. (00:00): ¡Buenos días, Fernando!

P22. (00:04): ¡Buenos días, E.!

E. (00:06): (eh) Bueno vamos a empezar la..., la entrevista y la primera cuestión es ¿Cuántos años de Docencia lleva usted?

P22. (00:14): Yo llevo

E. (00:15): Aproximadamente

P22. (00:15): Desde el noventa y siete,

E. (00:20): Catorce, quince años (uh)

P22. (00:20): Pues casi catorce años para quince, sí

E. (00:24): Muy bien, ¿En qué centro imparte usted docencia y en que titulaciones? (uh) En este curso académico

P22. (00:30): Sí

E. (00:30): Que bueno, que ya ha terminado

P22. (00:30): Efectivamente

E. (00:32): Pero que estamos todavía...

P22.. (00:32): He impartido docencia siempre en lo que es la Escuela de Ciencias de la Salud, que ahora se llama Facultad de Enfermería Fisioterapia, o sea que siempre he impartido en el mismo centro, solo que se ha modificado con lo de Bolonia, pasando ha de ser una Escuela a ser ahora una Facultad, Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional

E. (00:55): ¿Y las titulaciones?

P22.. (00:58): E imparto (eh) el tercer grado, en tercer curso

E. (01:00): En tercer grado (se ríe E.)

P22.. (01:03): Es verdad, las ganas que tengo ya

E. (01:04): (se ríe E.)

P22.. (01:05): Tercer curso de la Licenciatura en Fisioterapia, en la asignatura optativa Fisioterapia en el Deporte, y en primero de grado de Fisioterapia la asignatura Procedimientos Generales en Fisioterapia I

E. (01:19): Asiente

P22.. (01:20): Que es una asignatura del segundo cuatrimestre obligatoria y habla sobre todo de los procesos físicos, masajes, hidroterapia, crioterapia, (eh) termoterapia, con sus partes prácticas correspondientes

E. (01:37): Asiente. Bolonia entonces todavía...

P22.. (01:39): Bolonia lo llevamos, llevamos dos años, o sea la asignatura de Procesos Generales se imparte según el plan de Bolonia

E. (01:48): Asiente.

P22.. (01:49): En primero y este año hemos terminado el segundo año de... de gastos, y ya tenemos experiencia en dos años

E. (01:56): En dos años muy bien. Bueno pues la primera cuestión sería de carácter general (uh) y lo que me interesaría saber, según su opinión (uh), ¿Qué características debería tener un profesor, en su caso de Fisioterapia

P22.. (02:11): Si

E. (02:12): De cara a la docencia? ¿Características en general?

P22.. (02:16): De acuerdo, (eh) lo..., lo primero, lo primero que se me ocurre, y es lo primero que siento es, primero que le guste, es decir...

E. (02:27): Vocación

P22.. (02:28): El..., el profesor que sea de lo que sea siendo una opción laboral, es una opción que igual que la parte nuestra asistencial, tiene que gustarte, la segunda característica es que tienes que estar abierto a la innovación porque... de, de estar con la diplomatura ha pasado a un a un grado esa adaptación también ha ido acompañada de otro gran salto en las innovaciones tecnológicas en la enseñanza, eh los que trabajamos en los temas de salud, cualquier profesor, cualquier profesional, tenemos un handicap y es que pensamos que cuando salga un estudiante socialmente tiene que estar preparado para cubrir la demanda que tenga la población, y eso con el paso de los años también nos lo ha hecho cambiar la enseñanza, entonces, vocación, innovación, (eh) la puesta al día es otro factor importante que tiene que tenerlo como factor el profesor, yo te voy a pedir, yo te hablo pero si no tengo la pregunta de referencia ¿Cual era la pregunta?

E. (03:43): Características generales

P22.. (03:48): Características, correcto, innovación, vocación,

E. (03:59): Puesta al día

P22.. (04:03): La puesta al día, la puesta al día porque igual que nosotros cada año renovamos los temarios, la parte nuestra es más docente que práctica, entonces ya no somos profesores la mayoría de profesores que estamos aquí, venimos de la parte asistencial, entonces, tenemos muchas ganas, muchas más experiencia asistencial pero poca experiencia docente, eso yo personalmente me he dado cuenta porque no soy valorado por los estudiantes como yo pensaba, es decir, yo daba clase para mí de cero a diez sobre diez, y el alumno me puntuaba sobre seis, es decir que no había una, no había concordancia entre lo que yo pensaba que daba y lo que me encontraba, entonces, hasta que ha habido que hacer cambios, cambios importantes, (uhj).

Otro aspecto sería, (eh) la incorporación de nuevas tecnologías en la docencia, yo doy clases de masajes en la asignatura de Procedimientos Generales, de masajes crio termo, y pensábamos que el alumno tiene que saber dar masajes, cuando sin embargo no es todo lo importante, lo importante es que sepan encontrar toda la información para dar masajes y que sepan lo básico de dar masajes, porque no todos, es decir, ...el fin de los alumnos van a dar masajes, (uhj) entonces ese gran cambio, si no lo tengo yo mentalmente al alumno le será difícil en ese momento, por eso digo que una cosa es la amplitud..., hay videos, por sea no todo es cuestión de que si no da masajes con las manos, no da, porque eso es una asignatura de primero y van a tener ellos en tercero y en cuarto, la parte práctica, es decir, que teníamos una bolsa de alumnos con suspensos, cuando a lo mejor no era el momento, entonces esa (uhj) amplitud a la tecnología (uh). Otra característica es (eh), el concepto de las tutorías, (eh) las tutorías durante años no hemos tenido los profesores el concepto de para qué valían, pensábamos que eran para las dudas antes del examen y tutorías no consiste solamente en eso, entonces el uso de tutorías para otros aspectos más de información del estudiante en... de... ofertarlas tutorías personales o individuales, además de la tuya no de, de alumnos, también ha sido otro salto importante como característica de el profesor

E. (06:32): Asiente

P22.. (06:33): De momento, es lo que tengo por ahí

E. (06:35): Muy interesante, eso dice. (eh) Bueno, una, otra cuestión sería (eh) ¿Qué papel juega en su labor diaria la capacidad de eh... o, liberar grupos de organizar actividades, de movilizar al alumnado, es decir, un buen profesor de Fisioterapia debe tener esas características?

P22.. (06:58): Totalmente, (tose) (eh) yo creo que es independiente de que sea un curso de primero o un curso de cuarto, el... nuestra, nuestra Facultad, es una Facultad de sobre todo... de eminente incorporación al mundo laboral, entonces no podemos preparar a los estudiantes según el temario aprobado en la Junta del Centro, aprobado por el Ministerio sin que lo adaptemos a lo que es la realidad que se van a encontrar a personas, no se van a encontrar a... a temas, temas que cuando pasen de un año a otro, como te he comentado antes, ya se han quedado obsoletos porque los temas de Salud van cambiando continuamente, entonces el liderazgo del profesor es hacerle ver al estudiante de que no es cuestión de que se sepa el temario, sino que sepa buscar ese temario durante los cuatro años que va a estudiar la carrera.

E. (07:51): Asiente

P22.. (07:51): Entonces no es tanto la formación, de que me apruebe mi temario, sino de que, qué cosas son las básicas de este temario, y que son las que tenéis que buscar, ampliar u orientaros para buscarlas, entonces el liderazgo es tanto en el enfoque de Bolonia, que tiene que tenerlo como profesor tenerlo claro, como el enfoque de una práctica diferente a como se hacía antes, entonces el... las actividades que hemos comentado, las actividades, el... los grupos, la dinámica, si tu no se los pones, el alumno no, no esperes nunca que se vaya..., aunque le guste el masaje, que le gusten a todos con locura, porque todos entran en primero de la carrera masaje, para ellos su carrera, la carrera de Fisio es masaje, después ya cuando con los años cambian, yo tengo una gran fortuna con ese aspecto, pero si tú no tienes clarísimo lo que quieres, el alumno lo tienes perdido el, el segundo día, si tus actividades no van dirigidas al objetivo que es la competencia de que sepa encontrar las diferentes maniobras, las diferentes indicaciones durante toda su..., su carrera, se sabe el temario, se examinará, pero cuando termine ese alumno no va a tener la capacidad de trabajar en un equipo, entonces eh... el papel del profesor en los que tenemos asignaturas prácticas es fundamental, pero ser el líder para mí no que significa (eh) que sea el que arrastre de los alumnos, a lo mejor en este aspecto, también discrepamos con los que trabajáis en educación o no, “¡hola soy Fernando Fernández Marín, soy el responsable de la asignatura, soy el que os tiene que poner el acto o el no acto, tenéis las condiciones para trabajar, normas de examen, tipo de examen, actividad, las preguntas de examen, los objetivos, es decir, tenéis todo, hasta las preguntas de examen las tiene disponible en ese momento, tanto que os quiero decir, que si estudiáis o si no estudiáis, eso depende de vosotros, lo mismo que cuando trabajáis, tendréis, unas tareas y el sueldo a final de mes!”, (eh)

El gran cambio, es que cuando hay gente en una signatura, están todos aprobados, porque si tú te has matriculado es porque quieres hacer la asignatura y según lo que hagas o dejes de a hacer, te irán evaluando cada día.

E. (10:09): Asiente

P22.. (10:11): El. Le pongo por ejemplo el carnet de de conducir,

E. (10:15): Por puntos

P22.. (10:16): Si tú coges el coche y no sabes que esta señal es de dirección prohibida, no..., no sabes las señales, pues no cojas el coche, ellos dan sus clases de masaje, cuando saben la teoría, entonces como son grupos de dos, llegan a la práctica y a ver Fernando, E. “¿Te sabes las maniobras?”, “no, no me la he mirado”, “no pasa nada, hoy no coges el coche, hoy no vas a dar prácticas”, entonces el, el líder es esa forma el que tiene que motivarlos, para que cada uno individualmente, vayan al ritmo que ellos quieran y cuando no vayan al ritmo que ellos quieran, sean conscientes que son ellos, no el profesor

E. (10:52): Asiente

P22.. (10:53): (eh) Pero efectivamente, (eh), la figura del profesor es de líder completamente, algunas veces el líder, como se ha dado el caso a mí, me han comentado ellos a mí les intimidó

E. (11:05): Risa

P22.. (11:06): Por la seguridad que te estoy..., eso hay que barajarlo también en algunas veces

E. (11:10): Asiente

P22.. (11:10): Pero sí estando de acuerdo con esa figura para el profesor

E. (11:14): ¿Cree que un buen docente puede en algunos momentos dudar o estar indeciso sobre su materia?

P22.. (11:20): Sí, es más, si..., si alguna vez doy un curso, con el temario correspondiente, y no tuviera como profesor ninguna duda, ese año, seguramente es que me jubilo al siguiente, (se ríe E.) es imposible, es decir, no es, no..., no sé, no es casi ni biológicamente ni, posible que un profesor, no tenga dudas cada año de lo que estaba haciendo antes, entonces el ejemplo más claro es el siguiente, yo doy prácticas sobre masajes, y mantengo una actividad (eh) laboral en campeonatos y en pruebas deportivas de alto rendimiento para mantener mi habilidad con las manos, de hecho llevo a alumnos, con todo lo que yo sé el día que yo llegue a una prueba deportiva y se me ponga delante un deportista solamente para un masaje y yo no esté nervioso, o sea esté tan confiado ..., o sea igual me pasa como profesor, si no tengo ninguna duda, ni me planteo nada ni quiero mejorar nada para el siguiente año, algo ahí no está funcionando, totalmente de acuerdo en que tiene que haber dudas.

E. (12:34): ¿Y delante del alumnado, queda bien?

P22.. (12:36): Y delante del alumnado sí, delante del alumnado porque el alumnado tiene más tiempo que tú para entender o buscar sobre la asignatura, entonces, pasó un ejemplo sobre un programa que hubo en televisión y buscaron, sacaron un aparato para detectar el dolor, para evitar que haya engaños la Universidad de Granada sacaron un aparato que emite el dolor, “¡oiga profesor han sacado un aparato para el dolor!”, tal, “¿qué es? ¿qué me parece?”, “no sé nada de la noticia, me parece muy bien, me informaré y ya está”, es decir, no, no pierdes nada (eh) y si te hace una pregunta a la que no sabes responder tranquilamente la tengo en cuenta y te la respondo el próximo día, totalmente de acuerdo

E. (13:22): Muy bien (eh) ¿Piensa usted que un buen profesor debe servir de soporte y apoyo al alumno? Un buen profesor de Fisioterapia, claro

P22.. (13:31): Sí,

E. (13:32): Tose E.

P22.. (13:35): (Eh)..., estoy de acuerdo en que tenemos que servir, de apoyo correctamente, de soporte (eh) ...,yo me lo plantearía, yo creo que la figura del profesor en Bolonia y en el siglo XXI, no es el..., el profesor antiguo, de hace solamente un año, donde yo doy mi clase, tu copias, como se ha hecho en la Diplomatura, yo doy los apuntes, tú los copia y te examinas, o sea, yo doy-tú recibes, emisor-receptor y a examen, (ihf) el alumno de grado todavía prefiere eso, prefiere incluso hasta incluso un AZ con cientos folios, se lo estudia pero no prefiere trabajar todos los días, y estamos ya en el segundo año y te lo dicen preferimos el sistema antiguo. Llevará un, un proceso en que desaparezca el antiguo pero yo prefiero el sistema moderno, me gusta más, a mí me gusta más, porque el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante.

E. (14:45): Asiente

P22.. (14:46): Claro, qué significa, que la figura del profesor tiene que ser tan importante para el profesor, de saber que es al menos lo mismo que el estudiante, pero no la figura del profesor como estaba antes yo en la tarima y tú en la y tú en la mesa, entonces, apoyo por supuesto, porque las nuevas tecnologías el alumno no las va a incorporar porque que pase de un Bachiller o de un FP, entonces el soporte, totalmente

PARTE II de la entrevista (15'09'')

Fernando Fernández (00:00): El apoyo totalmente porque te hace tener una paciencia infinita para que sepas la nueva metodología que lleva la universidad donde desde que han entrado con 18 años, son mayores de edad para hacer tu asignatura, para no hacerla, para asistir, dejar de asistir, ir a examen y pedirte lo que ellos creen conveniente porque son adolescentes, y tú decirles que las normas están puestas en una, en un, en un campus virtual, que si la han leído o no la han leído, y que la asistencia es obligatoria para el examen final y si no quieren venir está muy bien pero que después, es decir, eso es el planteamiento, con un, con un alumno, eh... soporte y apoyo en esa parte sí, pero soporte y apoyo como padre de ellos en absoluto

E. (00:43): Muy bien, eh... ¿considera usted que un buen profesor de Fisioterapia debe ponerse en el lugar del alumno y ser comprensivo con algunas situaciones que ciertos alumnos nos planteen?

P22.. (00:58): Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno, desde el punto de vista de que tú eres profesor y el es un alumno o del punto de vista de dos personas, pero ponerse en, en el lugar no, porque si me pongo en el lugar yo no tengo nada que tiene el estudiante, tengo otros procesos, otros procesos cognitivos diferente al estudiante y yo sí sabría lo que daría al estudiante, pero lo que no puede darle al estudiante ese, esa opción, entonces no es cuestión de que me ponga..., yo prefiero, no prefiero ponerme..., prefiero comprender lo que me dice el estudiante, escuchar al estudiante y entre los dos ver opciones, pero no ponerme en el lugar del estudiante, yo no soy estudiante.

E. (02:01): Asiente

P22.. (02:02): Entonces ahí hemos tenido dificultades y hemos hecho una serie de cambios tecnológicos, cambios evolutivos, cambios eh... educativos para intentar que el alumno llegue a final de curso sin dificultades, pues desde separaciones de los padres, cambios de viviendas de gente que vivían en el interior que nunca han salido ni han viajado y se han encontrado en un piso fuera, la mejor respuesta que he tenido hasta ahora es cuando el alumno ha sido él el que ha decidido todo, y cuando ha hecho falta entonces como decía antes anterior, ha tenido el apoyo soporte del profesor, pero nunca poniéndome en su sitio

E. (02:42): Muy bien, eh... ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumnado, un buen profesor de Fisioterapia, muy encima del alumnado o por el contrario debe dar libertad para que aprenda por su cuenta?

P22. (02:58): (si) (bueno), Siempre te voy a comentar eso como, como profesor de esta Facultad que es lo que soy de Fisioterapia, eh... Una vez que he tenido eso los quince años de... de posibilidad de empezar, y como ahora te voy a hablar de lo que es estos últimos años, yo prefiero que tenga el alumno libertad, de hecho, es lo que hago en el curso, tanto en el de Diplomado, como en el de Grado, el alumno tiene libertad eh... de venir o no venir a clase, son prácticas obligatorias evidentemente, las normativas lo obliga la Universidad y he buscado la forma de que esa práctica tampoco sea obligatoria, es decir, el alumno me firma la práctica, tanto quiere decir que la está haciendo, y tal como la firma, si se va, yo no tengo ningún tipo de inconveniente, porque entiendo que puede aprender el masaje tanto conmigo, con su padre si es fisioterapeuta o con un amigo del padre de familia que sea fisioterapeuta. Si él sabe las habilidades, y las destrezas que se le van a pedir, no tengo que ser solamente Fernando Fernández el único que las puede dar. Las clases teóricas a diferencia de los primeros diez años que era, muy, muy tajante y muy... estricto en que alguno se lo aprenden, los apuntes se lo subo todos en el Campus Virtual. Eso hay profesores que no lo comparten, me da la libertad de decirle al alumno tome usted las herramientas para trabajar y ahora usted decide si trabaja o no trabaja, usted decide si cuando acabe el curso su aprobado que usted lo tenía hecho lo mantiene o usted no lo mantiene, usted decide si con su coche usted lo quiere arrancar y conducir o lo quiere tener aparcado, es decir, tiene usted todo para conducir el coche.

E. (04:45): Asiente

P22.. (04:46): Entonces, prefiero darles libertad al estudiante y segundo creo que Bolonia, mejor o peor, lo que tiene de bueno es justamente eso, la libertad para el profesor, y para el estudiante, y el alumno estudiará cuando quiera, cuando pueda o cuando le dé la real gana y no cuando quiera el profesor. Así que a esa pregunta, totalmente libertad para el estudiante aprobando y aceptando las normas que tiene aceptadas cuando se hizo su matrícula

E. (05:15): Asiente

P22.. (05:16): de vestimenta, comportamiento, asistencia, haciendo sus tareas

E. (05:20): Muy bien, eh... ¿Considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumnado, o a un alumno en concreto públicamente en clase (uh) funciona, es bueno?

P22.. (05:34): No funciona, hay que llamar la atención a la clase, si es una situación de impedimento de desarrollo de la clase o parte temática o parte práctica, se hace una llamada, o..., se hace un, un aviso, te callas y se hace una, yo pienso que como mucho hasta dos veces, más de ahí..., por si el alumno tiene o creen que lo que están hablando o los contenidos son superiores, pueden tenerlos

como he dicho alguna vez, si creen que lo que están hablando es suficientemente interesante, me voy al despacho, ustedes me llaman cuando terminen, y tan, y tan encantado. Lo de dar clases por dadas o por sabidas eso no va a ningún lado y... llamar la atención personalmente, eh... tampoco creo que sea la solución en público, es preferible en tutorías individuales como te he comentado antes, o como tenemos la suerte de tener prácticas individuales, cuando esté ese alumno haciendo la práctica en pareja comentarle, "¡oye Fernando, eh... esto, este aspecto, o sea, sí..., si, si tu rumor o tu volumen es superior a mi voz, pues aplazamos, las..., las clases!", "ya le he comentado a tus compañeros que hasta que no estemos con un mínimo de voz, entonces, es más, hace más efecto individual que en clase

E. (06:54): En colectivo

P22.. (06:55): Sí

E. (06:55): Muy bien, eh... ¿Qué cree usted que funciona mejor en clase, ser rígido con el alumno, o ser flexible?

P22.. (07:05): Pues..., funciona mejor con el alumno la adaptación de ambas cosas, pero si hay que elegir entre una y otra, la flexibilidad mejor que la rigidez, siempre, porque es algo que es biológico, es decir, nadie en, en medicina lo de estar rígido es patológico, entonces ser rígido como profesor iría en contra de lo que sería la evolución de la flexibilidad de una articulación, de una musculatura, entonces a escoger flexibilidad, pero si pudiera ser el conjunto. E., biológicamente tenemos una estructura que es el armazón, que es sólida y es lo que nos da estabilidad después le damos esa movilidad con tendones o músculos, pues eso sería más o menos el

E. (07:51): La concepción

P22.. (07:51): La concepción, el concepto, es decir, tienes que tener una parte mínimamente básica donde señores esto es lo vital que si el corazón palpita seas de un partido o de otro, estés en un país o en otro, lo que es la Programación lo que se ha aprobado en la Junta de centro en el departamento, eso es innegociable, eso es la rigidez, ahora, las formas de aprender eso somos sesenta alumnos y un profesor, buscamos, yo doy unas opciones según me dicen, os puntúo hasta aquí pero si me en vez de clase, de clase magistral lo hacemos videos, en vez de videos hacemos exposiciones, o hacemos visitas a un centro oficial, es decir, ahí estaría la forma de..., y después la otra posibilidad es adaptarse también al estudiante

E. (08:35): Asiente

P22.. (08:36): Es decir, por qué razón el que, el que trabaja tiene que estar castigado, si encima de que tiene un mundo laboral o familiar o una carga no puede

estudiar, eso ahí sería la parte de flexibilidad, ahí sí que estaría, que está bien la parte de Bolonia, donde favorece que el estudiante que es parcial

E. (08:52): Asiente

P22.. (08:53): se le tenga en cierta consideración, entonces yo creo que, entre rigidez y flexibilidad, flexibilidad y si hay alguna opción, las dos son ciertas

E. (09:02): La unión, muy bien. Y por último, ¿cómo considera usted que debe ser la distancia y la interacción entre el docente y el alumnado en el contexto del aula?

P22.. (09:13): Muy bien pues, el proceso como hemos comentado antes es de dos partes, estudiante-profesor, profesor-estudiante, si no hay estudiantes no hay profesores y si hay profesores sin estudiantes, pues no tiene sentido. La relación yo creo que debe de ser una relación de armonía

E. (09:32): Asiente

P22.. (09:33): (uh), es decir, yo no tengo delante de mi DNI la figura de Don entonces soy Fernando Fernández, soy profesor, es el que os tiene que... que transmitir los conocimientos de la asignatura de Deporte en tercero, o de Procedimientos Generales en primero, tenemos para eso una serie de normas que son las que nos marca la programación obligatoria, una asistencia sí o no obligatoria, las obligatorias tenemos una opción para que no sea obligatoria, y una serie de temarios, exámenes. El trato, el trato, yo me llamo Fernando Fernández Martín y... lo que queráis pues a partir de ahí, lo que no podemos es romper un esquema es con los correos electrónicos y el campus virtual donde me digáis "Fer", (eh..., uh..., eh) "mira esa", ¿por qué?, porque es una base, es un programa que no es nuestro, queda reflejado hoy vale como material, incluso hasta para una reclamación o material para una nota, entonces si no ponéis quienes sois, "mira Fernando", no sabe si es de un alumno u otro, entonces si podéis solamente ahí mantengáis la relación, "o estimado profesor o Fernando", o sea el resto de Fernando a persona, eh... hay una distancia uh..., yo marco una mínima distancia en el sentido de que, eh..., para, para impartir algunas cosas, eh..., con tema de de masaje, tengo que..., soy el único que entra en la intimidad de los alumnos por la asignatura, entonces, no, no, no llego a la faceta coloquial con ellos, es decir, no desayuno con ellos habitualmente, no soy Don en ese punto de, digo de armonía o de equilibrio para que entienda que lo que se va a hacer tiene un respeto de mí hacia ellos, y que vean que el trato del cuerpo físicamente no tiene que ser más que lo coloquial, es decir, yo puedo trabajar con hombre o mujer, me da igual, puedo mirarlo pero sin mirarla más ella, la asignatura es de muchos días, muchas bromas, porque eh, eh, eh, parece mentira pero con dieciocho años algunos vienen con mucho, con mucho corte

E. (11:47): Risa

P22.. (11:48): Y otros, otros u otras vienen como si fueran a mostrarte ya la Anatomía de Grey

E. (11:54): Risa

P22.. (11:55): y es que las películas norteamericanas pues influyen, entonces pero en la distancia solo sería de respeto

E. (12:00): Asiente

P22.. (12:02): Y..., y, y funciona mejor en la docencia de los temas así de Salud y Educación una cercanía más que una distancia entre profesor y alumno, si antes me has preguntado si servimos de soporte o apoyo, no puede servir de soporte o apoyo a alguien si no mantienes un mínimo de conversaciones coloquiales, “mira Fernando pasa esto”, se puede interrumpir, es decir, la clase, el teléfono, las llamadas es Fernando tal, yo el alumno, el nombre del alumno, más o menos lo sé y a la hora de la práctica igual, se..., nos, nos tuteamos pero si tú no quieres hacer prácticas no la hace, no hay negatividad en lo que no haga, pero tampoco, tampoco puntúa

E. (12:52): Asiente

P22.. (12:52): Entonces si tú después, no has salido voluntaria nunca, pues no es que suspenda sino que no tienes nota ahí, está claro, cuando hagamos un diez entre cero actuación, diez por cero te queda en cero, si ha salido aunque solo sea por salir, o sea tienes el cinco, es decir, el alumno si se suspende, o sea en ese aspecto estamos contentos los profesores yo personalmente, y... resumiendo, no se gana nada distanciando tu eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña E. o Don Fernando, y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar, porque sabes que tú sabes igual que ellos o un poquito más y eso es lo que a ellos le va... a gustar, alguien que sepa..., en fin que, el distanciamiento, sería, el distanciamiento normal que hay pues debido a la edad, en que yo no puedo decirles, eh... “colegui, o me parto el culo de risa”, pero sí les puedo decir otras palabras técnicas que ellos se desorienten, entonces, no hay ninguna diferencia le choca... una cosa es curiosa porque yo hago la presentación y yo tengo, yo pertenezco a la tuna de la Universidad de Málaga, y entonces el correo mío oficial de la Universidad de Málaga es tunoflanagar,

E. (14:23): Ríe

P22.. (14:23): No es ffirmartínuma, ni fernandezuma, es tunoflanagar, entonces claro, ellos eso de la tuna cuando les explico, soy de la tuna, entonces ahora dicen

ostia este profesor, ya no es, hay y usted canta, si yo canto, cuando..., entonces eso le choca, y ese choque me viene muy bien porque le desorienta

E. (14:43): Ríe

P22.. (14:45): Entonces te digo, que hay una... una cierta distancia pero la propia en la que marca la edad, por los aspectos terminológicos de enfoques, pero exceptuando eso no hay otra, otra distancia, nada más que la propia en la que quiera marcar el alumno

E. (15:00): Muy bien, pues eso es todo, muchas gracias Fernando (se ríe E.)

P22.. (15:03): Pues muchas gracias a ti, por, por elegirme como población de estudios

Entrevista a P23

(Tiempo total: 21'04'')

E. (00:04): Pues, entrevista con el profesor D. Francisco Félix Durán, buenos días.

P23. (00:09): Buenos días

E (00:10): Buenos días, eh... bueno, vamos a hacer primero una preguntitas así, para entrar en el tema, (uh)

P23. (00:18): Muy bien

E. (00:19): Por ejemplo, ¿Cuántos años de docencia lleva usted...?

P23. (00:22): Aproximadamente en la Universidad si, 35 años prácticamente

E. (00:24): En la Universidad

E. (00:28): (Riendo) Bastante Currículum ya y experiencia no durante esos años

E. (00:32): Eh... la segunda pregunta sería, ¿En qué centro imparte docencia y en que titulaciones, si son de grado..., piense sobre todo en el año, en el año este que está terminando ahora?

P23. (00:43): Ah, (Carraspea) muy bien, eh... imparto docencia en la Escuela de Ingeniería Industrial, en el grado de Ingeniería en Tecnologías industriales, y en la Facultad de Ciencias en el grado de Ingeniería Química

E. (00:57): Asiente. Grado en los dos

P23. (00:59): Grado en los dos, los... antiguos alumnos, es decir los que ya es... estaban de primer ciclo y segundo ciclo, lo... como soy el coordinador de la asignatura, eh... pues lógicamente lo único que tienen derecho es a exámenes, pero que siguen en contacto a través de tutorías con el profesorado

E. (01:19): (Interrumpe) Hasta que desaparezca

P23. (01:20): Hasta que desaparezca la asignatura

E. (01:21): (Interrumpe) La asignatura

P23. (01:22): Ya en la especialidad en este caso

E. (01:23): Asiente, pero vamos bueno lleva ya un... ¿con grado este año o el anterior también?

P23. (01:27): No, no, eh el grado ha empezado este curso

E. (01:29): (Interrumpe) Este año, asiente

P23. (01:31): El anterior no, nosotros nos hemos adaptado un poquito más tarde

E. (01:36): Un reto entonces (se ríe), eh... bueno pues vamos a pasar ya a lo que es el cuestionario en sí, la primera pregunta sería de carácter general

P23. (01:46): Asiente

E. (01:47): Y es eh... ¿Que característica piensa usted que debe tener un profesor de su especialidad de cara a la docencia? Características generales

P23. (01:56): Bueno, el... profesor con las características generales que debe de tener, es que, eh... sea un buen formador, es decir que sea un docente implicado en su materia, que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia, porque juega mucho la visión espacial, entonces eh... el profesorado debe de ser consciente de ese tema a la hora de impartir esa docencia, porque no todo el mundo, en... eh... en una primera explicación o en una primera información va a ver claramente lo que le está explicando, lo que le está diciendo

E. (03:01): Asiente ¿Alguna característica más?

P23. (03:04): Bueno

E. (03:05): Que considere interesante

P23. (03:07): Eh... debe de saber lo que está haciendo, es decir, sí... si no, no, no tiene sentido eh... es decir que... es una cosa tan, tan específica que le tiene que gustar, el profesor que dé esta materia, le tiene que gustar la materia que está dando,

E. (03:26): Asiente

P23. (03:27): Es decir, no darla por decir, voy a dar esta asignatura porque... lógicamente hace falta que venga y cubra una parte y tal, es decir, esta asignatura son de las que se suelen decir que son del tipo árido, es decir que que es una asignatura que hasta inclusive los mismos profesores, que... nosotros formamos un departamento bastante amplio y tenemos dos áreas, una es el área de Expresión Gráfica en la Ingeniería, en la cual pertenece esta asignatura y después está el área de Proyecto, bueno pues nos podemos contar con los profesores del área de proyecto para poder impartir esta docencia, viceversa, los profesores de esta área puede impartir docencia en el área de Proyecto

E. (04:14): Asiente

P23. (04:15): Es decir que...

E. (04:16): Sí, sí, sí

P23. (04:17): Que eh, pienso que queda claro, el... el, la

E. (04:20): (Interrumpe) La magnitud de la asignatura

P23. (04:23): En ese sentido, no, es decir que...

E. (04:26): Bueno, eh... bueno una segunda pregunta, eh... ¿qué papel juega en su labor diaria, (Uh) como docente, la capacidad de liderar grupo, de organizar actividades, de movilizar al alumnado?

P23. (04:43): Bueno, eh... sí no se hace eso, es decir, si no se trabaja con un número determinado de actividades, lógicamente el alumno no podrá nunca llegar a resolver las cuestiones que se le proponga, es decir, que siempre hay que estar preparando... materia práctica mayoritariamente, porque es una asignatura teórico-práctica pero tiene una incidencia fundamental la parte práctica, eh, aunque hoy en día hay programas de dibujo que podemos utilizar como el CAD, en este caso el Auto CAD, hay otra serie de trabajo que se suelen realizar de forma tradicional, es decir, con la escuadra y el cartabón, y entonces interesa que el

alumno sepa resolver los ejercicios con la forma tradicional porque es lo mismo cuando se estudia Matemáticas, eh... el número E,

E. (05:45): Asiente

P23. (01:21): No entonces, en el, e... en la calculadora das con ese dato y automáticamente, pero tú tienes que saber, como profesional, qué significado tiene ese número E, entonces el alumno debe de saber manejar esos útiles de dibujo aunque no sea, eh... en el 100 %, pero por lo menos que sepas desarrollar esa actividad práctica,

E. (06:08): Asiente

P23. (06:09): Se combina lógicamente la actividad a través de los programas de Dibujo, y además los programas de, de forma tradicional para en este caso lo que es resolver todos los ejercicios de, que se le plantean, porque son ejercicios todos prácticos, es decir...

E. (06:28): O sea, ¿la figura del profesor a la hora de organizar

P23. (06:31): Carraspea

E. (06:32): ... para usted es fundamental no?

P23. (06:33): Sí, sí, sí, claro es que si no, no, se pierde

E. (06:36): Asiente

P23. (06:37): Es decir, se pierde la clase, se pierde el alumno, se pierde todo, es decir uno no puede llegar, y buen vamos a improvisar, vamos a hacer..., eh..., tiene que estar todo bien... atado (tose)

E. (06:49): Eh..., uh... ¿Cree que un buen docente de su especialidad, puede en algún momento dudar, o estar de..., o estar indeciso sobre algunos aspectos de su materia?

P23. (07:04): Bueno uh... yo pienso que dudar, eh... es humano, dudar y lógicamente la duda por... en un momento determinado no acordarse de un determinado, de una determinada puntualización o de algún aspecto que contiene lo que es el contexto de lo que está explicando en ese momento, pues sí, se puede dudar, es decir, yo de hecho, alguna vez que he dudado en la clase, me ha preguntado también, hemos estado hablando con los alumnos, y... me han dicho tal cosa, digo bueno, prefiero consultarla porque no quiero engañarla, es decir, yo...

E. (07:45): Y no queda mal, o sí

P23. (07:47): No, yo les digo, digo señores, yo no soy... un sabio, ni soy un científico o a lo mejor, los sabios y los científicos también tenemos nuestras lagunas porque somos humanos, entonces digo, prefiero no contestarle, uh... mirarlo y el próximo día se acerca usted a tutoría que yo gustosamente le explicaré, le atenderé con lo que realmente me está preguntando, ya está, es decir que... sin ningún problema

E. (08:14): Muy bien, eh... ¿Piensa usted que un buen profesor debe servir de apoyo y soporte al alumno? ¿O por el contrario el alumno debe, eh ir por libre? (ríe)

P23. (08:27): Bueno, el alumno no es que deba de ir por libre, el alumno debe de ir, meramente... eh... guiado por, por el profesor a la hora de resolver sus ejercicios, debe de, de eh... como realmente Bolonia está bien implicada en este tema, debe de construir su propio conocimiento, pero el profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atenzado, y atornilladlo... es decir que él vaya poco a poco asimilando los conceptos y vaya implicándose y resolviendo todo que se le está poniendo como materia para resolver esas cuestiones, es decir, cuestiones que después van a ser cuestiones técnicas no

E. (09:17): Ahja, muy bien, eh... ¿considera usted que un buen profesor de su especialidad eh, debe ponerse en el lugar del alumno, y ser comprensivo con algunas situaciones que a veces nos plantean en el aula o en tutorías?

P23. (09:31): Siempre, eso es una cosa que siempre, desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador, se implica y no es el alumno que uno ve que va de cara por la, por la... escuela, o la facultad

E. (09:52): Tose

P23. (09:53): Es decir, que siempre he tratado, y además, he tratado de ayudarlos y... y creo que, que lo he intentado hacer lo mejor posible, es decir, que en ese sentido, eh, eh... el alumno, como mi alumno, yo pienso que, que está contento, pienso

E. (10:08): Asiente

P23. (10:09): Que está contento conmigo eh, es una de las cosas, a lo mejor después a la hora de la verdad, es otra cosa, no, pero yo trato siempre de ayudar a mis alumnos

E. (10:19): Eh, ¿considera usted que un buen profesor, debe estar muy encima del alumno, o por el contrario le puede dar libertad para que él vaya construyendo su propio aprendizaje?

P23. (10:29): Bueno, ahí, uh... yo pienso que es un 50%, eh... porque en la materia como ya he dicho anteriormente es una materia muy árida, hay materias que a lo mejor el alumno puede ir construyendo conocimientos de una forma, no que sea más fácil, pero sí que sea más llevadera no, pero que en este caso... debe de ir guiado no, es decir, debe de ir conducido para la hora de poder él resolver..., porque es que si no, se pierde, se pierde, eh...

E. (11:05): Muy bien

P23. (11:06): Es decir que esa visión espacial que hace falta, esa claridad de ideas para plasmar un... una cosa que está en el espacio en tres dimensiones a un espacio de dos dimensiones como es el plano del trabajo del papel, o del mismo ordenador, tiene que, que, que ir guiado por que es que si no, no aterriza, no termina de aterrizar

E. (11:30): Ríe ¿Considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumnado en clase, públicamente, funciona?

P23. (11:40): Yo pienso que sí, uh... normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase, y..., y le pregunto, bueno, que es lo que es tan interesante que estás hablando, pues puede hacernos participe a los demás porque nosotros estamos aquí todos para aprender y entonces, lo mismo puedo aprender yo de, de usted, que usted de mí, y entonces bueno, pues cuando veo que..., que no es una cosa, qué... pues, el mismo se viene a menos y ya se queda todo, y hay un silencio sepulcral y se puede continuar con la clase, es decir, que yo se los digo a ellos, les digo, señores, uh... que perdamos cinco minutos en una clase, o... estemos que haga falta inclusive romper el hielo, y si hace falta, contar un chiste o una chirigota se cuenta, pero en el momento que se haya acabado el chiste o la chirigota, digo, aquí todo el mundo a trabajar, porque a lo que venimos es a formar Ingenieros, no venimos a formar eh..., no sé, chistosos uh..., esos tienen otro sitio donde realmente tienen su centro de estudios y su centro de preparación, es decir que todo tiene su..., su formación, entonces, es decir que yo en la clase la paro, si hace falta charlar se charla y después se continua con la clase, es decir que no...,

E. (13:22): Asiente. ¿Qué cree usted que funciona mejor en clase, ser rígido o ser flexible con el alumnado?

P23. (13:32): Bueno, rígido uh..., no es que sea... lo que hay que ser serio... y... y darle... esa formación dentro de lo que es la seriedad, pero tampoco el punto de flexibilidad, hay... es un poco difícil no dé, de ver eso no porque no todos los alumnos son iguales, es decir, el punto de flexibilidad de un alumno, con respecto a la iteración de profesor alumno, a lo mejor no es igual como el compañero que está al lado, entonces lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro, entonces hay el profesor tiene que ser un poco... ágil, hábil, en el sentido de saber, tener un poco de mano izquierda, y, y darle, intentar darle a cada uno, lo que realmente le corresponde, es decir, uno puede tunear un parámetro general de trato en, en ese punto de inflexión porque es que no, lo que es válido para uno, para otro no te sirve, entonces, es importante, hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no,

E. (14:58): Asiente

P23. (14:59): Entonces en Bolonia, aunque realmente dicen que son entre 60 y 80 alumnos lo que son una clase teórica, aquí momentáneamente, no estamos en esos parámetros, estamos por encima, eh... las clases prácticas, bueno pues se reduce a 30 alumnos, 35, pero bueno, en el sentido de que lo que en un principio iban a ser clases de 20 alumnos, pues ya no son de 20, y... cómo se conoce al alumno más, pues precisamente con esas unidades de clases prácticas que son minoritarias, pero claro si son las que realmente corresponde a esos 20 alumnos. Si son más

E. (15:40): Setenta por grupo reconocidos o más

P23. (15:43): No, noventa

E. (15:44): Noventa

P23. (15:45): Noventa y Noventa y cinco

E. (15:49): Asiente

P23. (15:50): uh... vamos

E. (15:51): No hay un grado de... no sé de experimentalidad

(Busca entre listas de clase)

P23. (15:55): Grupo B, no sé lo que habrá aquí, pero vamos

E. (16:02): Asiente

P23. (16:03): Aquí hay más de... sesenta alumnos, el grupo C quizás no, este si se queda menos, pero el grupo A, grupo B, grupo C y grupo D, hay cuatro grupos

E. (16:12): Cuatro grupos

P23. (16:13): De primero, y este año viene un quinto grupo de primero, así que fíjate

E. (16:21): Asiente

P23. (16:22): Poe eso digo qué

E. (16:23): Es difícil, es difícil, con esa cantidad de alumnos, eh bueno,

P23. (16:28): Pero se intenta

E. (16:29): Se intenta (se ríen ambos). La última, eh ¿Cómo considera usted que debe ser la distancia y la interacción entre el profesor y el alumno en el contexto del aula?

P23. (16:41): La distancia la más corta, porque el alumno se tiene que encontrar con la suficiente confianza de en cada momento cualquier duda que le surja, preguntarla, y yo lógicamente los animo a que pregunte y que haya un diálogo, porque es que, es la única forma de que se pueden enterar de lo que están hablando, o de lo que se está hablando en clase, es decir que, si... cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo, y... y vas viendo y vas sopesando lo que realmente allí se está cocinando porque es que, lo que no puede uno es, documentar algo y ver y tal, y nadie pregunta nadie, todo el mundo está, me explico lo suficientemente claro

E. (17:45): ¿Pero usted cree que deben de existir los papeles?

P23. (17:49): Sssss... Bueno sí, el papel de..., en este caso del alumno como... y el profesor, debe, debe de existir

E. (17:59): Es que algunas veces se diluye demasiado

P23. (18:00): Sí, sí, sí, no pero, debe de existir, el alumno siempre tiene que saber que el profesor, uh... está como ayuda a la creación de su conocimiento, no como enemigo a la creación de su conocimiento

E. (18:17): Asiente

P23. (18:18): Entonces que lógicamente tiene que haber un respeto que lógicamente tiene que haber una cordialidad, pero que el alumnado debe de saber que..., que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y

que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor

E. (18:57): Muy bien

P23. (18:58): (Toce)

E. (18:59): Eso es todo, quiere añadir algo más, ríe

P23. (19:04): Bueno de... de la experiencia de los años de docencia que llevo pues... lógicamente, la relación profesor-alumno, tiene que ser una relación distendida, el alumno al entrar nuevo, que son los alumnos que cojo aquí de principio de curso, uh... el alumno al ser novato y no saber cómo funciona los entresijos, de, de la universidad pues algunos encuentran el camino idóneo y entonces el primer año, lo pasan bastante mal, pero la relación profesor alumno debe de ser una relación de amistad sabiendo cada uno el papel que tiene que realizar

E. (19:51): Asiente

P23. (19:52): Dentro del respecto, nada más, es decir, siempre, ¿porque?, pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un 2%, el resto de la clase, tampoco

E. (20:22): Lo sabe

P23. (20:23): Lo sabe, entonces es una cosa difícil, muy difícil, la docencia es muy difícil, porque cada uno somos individuales, y, y, y no, y tenemos nuestros propios criterios, nuestras propias valoraciones y además, nuestros propios problemas personales, que lógicamente redundan en el rendimiento del alumnado en clase, no es lo mismo

E. (20:49): Yo creo que, los grupos también son diferentes

P23. (20:50): Efectivamente, no hay ninguna homogeneidad, todo es heterogéneo, es decir, hay no hay, en fin, no sé si con, con esta...

E. (21:00): Ríe. Pues muchas gracias

P23. (21:03): De nada, venga.

Entrevista P24

(Tiempo total: 14'09'')

PARTE I de la entrevista (14'09'')

E. (00:00): Bueno, entrevista con Javier Gámez, ¡Buenos días, Javier!

P24. (00:05): ¡Hola, Buenos días!

E. (00:06): Hola. Bueno, la..., lo primero que le voy a preguntar: ¿Cuántos años de docencia lleva usted en..., aquí en la Universidad?

P24. (00:14): Pues en la Universidad llevaré aproximadamente como unos, unas once, unos 11 años en la, la Unidad Docente de Matronas y 1 año, que es este último en la escuela de Enfermería, o sea ya en la Facultad de Enfermería.

E. (00:29): Un total de 12 años, aproximadamente.

P24. (00:30): Aproximadamente.

E. (00:31): Bueno pues entonces hay expediente.

P24. (00:32): Pero siempre, eso limitado a, a... 3 horas, y a..., a algún periodo de 6 horas.

E. (00:38): (Ahjá), muy bien. ¿Y los centros en los que imparte docencia y en qué titulación?

P24. (00:44): Sí, el centro ha sido antiguamente la Escuela de Enfermería, eh... en la Unidad de Matronas, y actualmente en la Facultad de Enfermería, aunque no en grado, que empe... empezaré este año, sino en diplo... en Diplomatura.

E. (01:00): Entonces le espera una buena.

P24. (01:01): Sí, eso parece.

E. (01:02): Eso parece.

P24. (01:04): Espero que sea buena.

E. (01:05): Sí, si lo sabes muy bien sí (ríe Esther).

P24. (01:07): Por eso, porque (ríe Esther).

E. (01:10): Bueno, eh... la primera pregunta es de carácter general, (uh) usted me contesta con lo que más o menos usted hace, o lo que usted opina al respecto y luego si más o menos es la tónica general que se nota, porque los que vivimos en la Facultad sabemos más o menos nuestra Facultad de que pie cojea y de cual no,

P24. (01:29): Asiente

E. (01:30): (uh). La primera es. ¿Qué características cree usted que debe tener un profesor, en su caso de Enfermería, de cara a la docencia?, nos centramos en el aula (uh), usted profesor, alumno, docencia y ¿qué características cree usted que debe tener un buen profesor de Enfermería?

P24. (01:47): ¿En el aula?

E. (01:48): Asiente

P24. (01:48): Bueno, pues de entrada es complejo, porque claro (eh) tú me ciñes al aula, y el, y el..., el alumno de enfermería, no se, no aprende solamente en el aula, aprende en el aula, aprende en las salas de demostración donde tienen un maniquí

E. (02:06): Asiente

P24. (02:07): y aprende en el Hospital, entonces claro, eh..., el mismo docente que da sus clases en un aula, no es, no es el mismo que va a estar en el Hospital,

E. (02:17): Asiente

P24. (02:18): Eh..., y debe de saber transmitir y conectar con lo que ese alumno va a ver en el Hospital, sin estar en el..., en el Hospital, claro por eso digo que es complejo,

E. (02:28): Sí, sí

P24. (02:30): O sea en un aula es muy difícil..., es muy difícil llegar a eso, pero tienes que intentar que el alumno vea en ti, porque es que además no solamente, eh... tiene la complejidad de que el alumno va a estar en..., en diversos ámbitos, sino que es que además es una profesión muy vocacional, entonces tiene que ver en tu persona, actitudes eh... virtudes incluso, eh... que luego le sirvan para llevarlas al Hospital, cuando se enfrenten a un paciente,

E. (03:00): Asiente

P24. (03:01): o a un usuario, entonces claro es complejo, eh... desde actitudes personales, hábitos personales, disciplinas, que eso es básico, pues eso lo tiene que ver en el profesor, y luego por, por otra parte, una, una... disciplina como la enfermería, que está avanzando mucho, que está cambiando muchísimo, que antes era una..., un arte, y ahora ya es una ciencia, pues tiene también que tener su, su..., asiento autoridad es la materia eh... con conocimiento científico al día,

E. (03:36): Asiente

P24. (03:37): es decir que tiene que compaginar ahí, lo que es el aspecto, uh... eh vocacional, que parece algo antiguo, no es algo actual, con, con el... el estar al día

E. (03:51): Asiente

P24. (03:51): Muy al día y al mismo tiempo transmitir, transmitir lo que el alumno debe de poner en práctica luego en el hospital, todas esas características personales,

E. (04:00): Sí, sí

P24. (04:01): virtudes, vocación,

E. (04:03): Asiente

P24. (04:05): es complejo sí,

E. (04:06): Sí, sí (ríe Esther) no es tan fácil, eh... ¿Qué papel juega en su labor diaria, su labor docente, la capacidad de poder eh... liderar grupos, organizar actividades organizar grupos?, ¿en el aula?

P24. (04:24): Bueno en mi caso, en mi caso..., bueno, lo he, lo he podido vivir, porque... en una, claro al estar limitado a tres horas uh..., pues me he enterado del nombre de algunos alumnos, no de todos, eh..., pero sí hemos tenido actividades dirigidas en pequeños grupos, somos dos profesores para dos asignaturas, está un poco, tenemos poco tiempo vamos.

E. (04:52): Asiente

P24. (04:53): y, y bueno yo he tenido la oportunidad de dirigir dos grupos, dos grupos de once..., once - trece alumnos, y..., y la verdad es que es muy fácil, es muy fácil... eh..., dinamizar esas reuniones, es muy fácil, porque presentas casos clínicos y eso atrae mucho

E. (05:11): Claro

P24. (05:13): Cuando tú presentas un caso clínico y empiezas a hacer preguntas de que tú que, tu qué harías en este caso, tú qué piensas, tu qué harías en esta situación, que actitud ves en esta persona, la madre, el hijo, pues la verdad, es muy, es muy fácil dinamizarlo y..., y sobre todo porque la enfermería nos da mucho juego, con el tema de los diagnósticos de los enfermeros y..., tiene una, una..., diríamos un cuerpo científico muy propio de la enfermería, con sus diagnósticos, sus vicios clínicos, sus intervenciones, sus objetivos, y..., ya te digo, es fácil, es fácil, dinamizar grupos

E. (05:45): Asiente

P24. (05:46): No sé si a lo mejor eso te responde

E. (05:48): Sí, sí porque también son pe., son peque...

P24. (05:50): Son pequeños grupos

E. (05:51): Pequeños grupos

P24. (05:53): En, en un aula

E. (05:53): Poco a, pocos alumnos

P24. (05:56): Exactamente, en un aula de 111, eso eh cuesta más trabajo, prácticamente imposible

E. (06:00): Asiente, este año con Bolonia, a ver

P24. (06:05): Vamos a ver, tenemos que fraccionar mucho más las clases

E. (06:06): Aquí estamos 67

P24. (06:08): Claro, allí vamos a conseguir algo como 28, aproximadamente, que ya es, que ya es mucho

E. (06:013): Sí que son muchos

P24. (06:14): No pero

E. (06:15): Para la disciplina en concreto

P24. (06:17): Pero que, no es tanto como eso, como en otros casos de 60

E. (06:21): Bueno, eh, ¿cree que un buen profesor, un buen docente de enfermería, puede en algunos momentos dudar o estar indeciso sobre su materia?

P24. (06:32): ¿Indeciso sobre su materia?

E. (06:37): Asiente, ¿alguna pregunta que el alumno le haga y dude o no sepa contestarle en ese momento?

P24. (06:45): (uh), poder puede, claro, bueno, hombre

E. (06:47): ¿Debería?

P24. (06:48): ¿Debería?, vamos a ver no vayamos a confundir una cosa con la otra. Eh..., el tú no lo puede saber todo, eso un docente lo tiene que saber, tiene que tener asumido que habrá preguntas que no sepa responder, y eso no debe asustarle al docente, ni debe eh, considerarse que es que el docente no está a la altura, no, otra cosa es que tú eh..., cuando respondas a una pregunta, no seas un disco duro, es decir que cuando respondas a una pregunta, incluso intencionadamente no respondas del todo

E. (07:24): Asiente

P24. (07:25): Para que el alumno sea capaz de..., investigar por su cuenta también, claro eso hay que saberlo hacer, ahora el, ¿el no saber algunas preguntas?, evidentemente es que no lo sabemos todo, eso está claro, ningún docente, y yo a eso no le daría tanta importancia

E. (07:41): Asiente

P24. (07:42): La importancia se la doy al hecho de saber dirigir esa pregunta, a ver qué hacemos con ella, cómo lo ha solucionamos

E. (07:47): Efectivamente. Eh, ¿piensa usted que un buen profesor de Enfermería, debe servir de apoyo y soporte al alumno?

P24. (07:57): Debe servir de soporte y apoyo, al alumno

E. (07:59): Al alumno

P24. (08:00): Claro, sí, sí por supuesto

E. (08:04): ¿o más bien el alumno debe..., debe haber una distancia entre el profesor el alumno, y el alumno buscarse las habichuelas, como...? (ríe Esther)

P24. (08:13): No, no, no, yo creo, yo creo que... y más en este caso, más en este caso en el que hay, eh... eso te encuentras con una persona en el hospital, tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí

E. (08:28): Asiente, eh, ¿considera usted que un buen profesor de enfer, de enfermería debe ponerse en el lugar del alumno, y ser comprensivo con algunas situaciones que nos plantean veces?

P24. (08:40): Depende de que situaciones

E. (08:43): Asiente

P24. (08:44): Depende de qué situaciones, porque hay situaciones que están justificadas en las que el alumno te puede plantear problemas personales y tal, que bueno que si están justificados tú tienes que ponerte en su lugar, caso concreto de alumnos que a lo mejor no han podido venir a algunas prácticas porque es que tiene un trabajo, y hoy día ese aspecto hay que cuidarlo mucho, o sea tú no le puedes decir, pues el trabajo, el trabajo hoy día es un valor que hay que cuidar mucho, hay otras situaciones que no la ves tan justificadas y que ahí sí que hay que poner el dedo en la llaga porque son situaciones, que si tu no le haces ver al alumno, que eh, lo que no está justificado, no, no puedes torear las situaciones que más incómodas te sean porque tienen un pequeño detalle, es que luego eso, se hace realidad en el Hospital, y ese, ese... que hoy es alumno e intenta torear eh, mañana va intentar torear a, al supervisor, a la, a la disciplina del hospital

E. (09:44): Asiente

P24. (09:45): Y va a ser un, un profesional problemático, (ríe Javier) en ese sentido

E. (09:50): Asiente

P24. (09:51): Y de eso, yo creo que desde el principio hay que también, o sea, no, estamos hablando de un Hospital, hay otros, hay otros, hay, hay otras instituciones no, pero el Hospital, me refiero al Hospital porque está como muy institucionalizado muy jerarquizado, y ahí hay que tener una disciplina eso está claro

E. (10:07): Asiente, muy bien. Eh, ¿considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumno, o por el contrario darle libertad para que aprenda por su cuenta?

P24. (10:20): Tiene que aprender por su cuenta, (uh), muy encima del alumno quiere decir, eh, observándolo todo, si es observándolo todo pues sí, ahora si por muy encima tu entiendes que lo haces por él, pues no, es decir si tú no puedes, eh...

E. (10:35): Paternalismo no

P24. (10:36): Efectivamente, tú no puedes saber mucho de un tema y decirle voy a contar hoy al alumno todo o que sé, porque eso lo hace hoy el alumno mejor con

dos páginas web que se busque, eh lo hace mejor, y además lo tiene en su disco duro, lo puede mirar cada vez que quiera, ahora sí, si por estar, el estar por encima es estar observando y supervisando, pues sí, sí

E. (10:57): Asiente, ¿considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumnado o a un alumno en concreto en público funciona, se debe hacer?

P24. (11:05): Sí, en algunas cuestiones, o sea, un alumno que en medio de la clase está... haciendo cosas que no debe pues claro en público, es más, yo creo que el resto de la audiencia lo agradece

E. (11:23): Asiente, ¿Qué cree que funciona mejor en clase, ser rígido o ser flexible? Estamos en los dos extremos

P24. (11:32): Pues hay cosas en las que hay que ser rígido y cosas en las que hay que ser flexible. Hay que ser rígido, pues por ejemplo en que cuando estamos en clase, estamos en clase y no estamos con el móvil, es que esas cosas hoy día se dan

E. (11:44): Sí, sí

P24. (11:45): eh... en el ámbito universitario aunque parezca mentira

E. (11:47): O peor, con el ordenador

P24. (11:48): Entonces, o con el ordenador, entonces ahí hay que ser rígido por supuesto (uh)

E. (11:52): Asiente

P24. (11:53): eh..., flexible pues no se me ocurre ahora, ah..., ninguna cuestión, pero por ejemplo, eh hombre, lo más flexible es que, que tú vengas a dar un tema o con un tema y ese tema por sugerencia de los mismos alumnos, vaya por otro derrotero

E. (12:10): derrotero

P24. (12:11): flexibilidad sí, pero en otras cuestiones..., hay que ser rígido claro

E. (12:15): Asiente, bueno y la última, ¿Cómo considera usted que debe ser la distancia y la interacción entre el docente y el alumnado en el contexto del aula, tiene que ser un profesor, uh..., amigo, un profesor-colega, o los papeles existen?

P24. (12:33): No, yo creo que existen los papeles, sí, el..., el colega, fíjate yo te podría decir, que cuando, cuando... eh..., daba clases en matronas, en la Unidad Docente que eran 6 alumnos en un principio, luego 10, y habían momentos en los que yo estaba en el vestuario, me estaba cambiando de ropa y había un alumno mío

cambiándose de ropa al lado mía, entonces yo me planteaba, esto es conveniente, no es conveniente, es bueno, es malo, y la verdad es que nunca me he sabido responder, yo creo que debe haber una distancia sí, creo que debe haber una distancia eh, pero ya te digo en ese caso concreto es que no me he sabido responder nunca, porque, porque claro 6 alumnos..., pues te da pie a que tengas una..., incluso intimidad,

E. (13:25): Asiente

P24. (13:26): Incluso problemas personales que han venido a traerte no, y..., y en esos casos tan reducidos, tan reducidos pues a lo mejor incluso bueno pues cambiarte en un vestuario, pues no pasa nada, no, ahora pues en una clase a lo mejor de 100, eh yo me tenga que cambiar, con un a, a lo mejor, pero, no lo veo bien porque a lo mejor no hay..., no se puede entender bien esa intimidad, o, porque no te da tiempo con 100 alumnos a tener esa relación íntima, entonces, o sea íntima, más cercana, íntima tampoco, entonces depende mucho de eso de, de la, del grupo, de la clase

E. (14:01): Asiente, pues eso es todo Javier, muchas gracias

P24. (14:04): Nada, a ti

E. (14:06): Ríe E.. Bueno, Bueno.

Entrevista a P25

(Tiempo total: 29'16'')

E. (00:02): Venga, entrevista a Carmen García. Para ti todo.

P.25 (00:07): Muy bien.

E. (00:08): Venga, Carmen, ¿Cuántos años de docencia lleva en la facultad?

P25. (00:13): Pues llevo desde el noventaicinco, así que noventaicinco, dos mil cinco, pues quince añillos.

E. (00:21): Unos cuantos.

P25. (00:22): Unos cuantos.

E. (00:23): Unos cuantos. ¿En qué centros impartes?

P25. (00:29): En la escuela de teleco.

E. (00:30): En telecomunicaciones única y exclusivamente.

P25. (00:31): Todo el rato, solamente en comunicaciones.

E. (00:33): Vale, pues vamos a empezar la entrevista, la primera pregunta es de carácter general y tú siempre pensando pues en el mejor profesor de tu especialidad me contestas lo que tú opines al respecto ¿vale?

P25. (00:49): Si

E. (00:50): ¿Qué características cree usted que debe tener un buen profesor, en este caso de tecnología electrónica o de telecomunicaciones, si lo haces más extensivo, de cara a la docencia?

P25. (01:02): Pues yo, francamente creo que lo más importantes es que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos. Eso yo creo que es lo más importante porque nuestra carrera es muy difícil, o no, o tiene fama de ser muy difícil pero puede no ser difícil si tú eres capaz de saber lo que sabe el alumno que te está escuchando y adecuarte; entonces, para mí, eso es fundamental. **(01:32)** Yo el que mejor conozco es el que se dedica unos pocos días, primero, a intentar averiguar en qué nivel está, lo cual no quiere decir bajar el nivel, en absoluto, eso no tiene nada que ver con bajar el nivel, quiere decir, con adecuarse en sus aplicaciones a lo que la gente quiere, entonces eso para mí es lo más importante, mucho por encima, muy por encima de que sepa más o menos, de que esté actualizado, para mí eso es fundamental.

E. (01:58): El ponerse en el papel del alumno.

P25. (02:01): Pero en toda la mentalidad del alumno, osea, no hablo ya de problemas personales o no, sino de qué sabe de antes, qué problemas tiene con lo que sabe de antes, porque muchos de los alumnos vienen con algo particularmente atravesado y lo único que hacemos aquí es que se le termine de atravesar, porque a lo mejor si le hubieras entrado de otra manera, eso va mejor, osea ponerse en la mentalidad del del..., respecto a aprender, del que tiene, del que tiene en frente. Y no tenemos tantos alumnos, osea, si tuviéramos doscientos alumnos, pues entonces ya, pero como nos estamos quedando sin alumnos en teleco, pues entonces... es que podemos tener delante cuarenta...

E. (02:41): Que bien.

P25. (02:42): Claro, claro entonces no vale la excusa de es que como son...

E. (02:46): no podemos

P25. (02:47): Claro, hubo mucho, en fin, que era muchísima gente y no se podía hacer, pero hace ya muchos años, éramos cuarenta, treinta, y con cuarenta y con treinta, ¿qué pasa? Que claro si te ponemos mucho tiempo, un tiempo determinado, en vez de dar temario a intentar ver donde estamos pierdes tiempo de dar temario y de todos los temas del mundo; y esto no está bien visto aquí, está muy mal visto, eso quiero decir, aquí hay un temario y entonces estamos totalmente orientados al temario, absolutamente, y entonces quien no da el temario entero pues eso...

E. (03:23): ¿Por qué tus asignaturas no son de grado?

P25. (03:26): Claro, aquí sólo tenemos primero de grado, pero yo lo que estoy viendo en el grado no difiere mucho. Aquí no veo yo que le gente haya cambiado, particularmente, de mentalidad respecto al temario, quiero decir, le hemos puesto competencias, le hemos puesto flores alrededor, todas las flores que hemos encontrado, pero creo, yo veo a la gente con la misma obsesión de que no vamos a acabar, que es el problema que tienen con los entrevistadores. Claro, y yo lo entiendo, osea, si tienes que terminar y viene alguien y te dice alguien diez minutos, tú dices es que estos diez minutos son justo los que me faltaban, **(03:57)** porque vamos completamente programados, a nuestro ritmo, osea al ritmo que nosotros hemos pensado que es necesario para dar el temario, no el que hemos pensado que es necesario para que el otro se entere de algo, sino el que hemos pensado. Entonces para mi es fundamental la persona que es capaz, pero ahora eso es muy difícil, es muy difícil.

E. (04:18): Bueno, la segunda cuestión sería ¿Qué papel juega su labor diaria, la capacidad de liderar, de organizar actividades, de movilizar al alumnado...?

P25. (04:32): ¿En la mía o en la de este profesor ideal?

E. (04:34): En el profesor ideal que tú piensas o que estas pensado en esta entrevista... que a lo mejor eres tú.

P25. (04:40): No estoy pensando en un compañero, que lo tengo muy admirado. Es estupendo.

E. (04:44): Pero... ¿qué papel crees tú que juega, pues eso, la capacidad de saber organizar, de movilizar al alumnado, de organizar actividades?

P25. (04:53): Toda, toda, si es justo lo que engarza con la pregunta anterior, quiero decir, conseguir que mucha gente aprenda al mismo tiempo, siendo cada uno, si me

permite la expresión, de su padre y de su madre, no pasa más que por organizar, osea, primero estudiar qué grupos tiene, después convencerlos de que se vengan contigo, eso supongo que eso será lo de la capacidad de liderazgo, osea, saber tirar, tirar de ellos, no estar en contra y claro para intentar dar el temario entero con varios grupos tienes que hacer más tabla, pero más tablas, de éste ahora, éste después, en fin, claro, claro, de organizar.

E. (05:28): Pero realmente aquí en la facultad.

P25. (05:30): No, no, yo estoy pensando en...

E. (05:33): En el profesor ideal.

P25. (05:34): En el profesor ideal. Aquí hacemos muchas tablas, pero estamos muy programados, en general, tampoco quiero saber..., pero en general estamos muy programados a la temporización del temario y temporizamos mucho y vamos, osea, que no es que no, que sí que organizamos un montón, somos superorganizados y toda la gente tiene las cosas, casi todo el mundo lo tiene en campus virtual, **(05:57)** quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi punto de vista ajena a un estudiante. La organización para cumplir unos objetivos. Somos muy de ingeniería, entonces tenemos unos objetivos y eso hay que cumplirlos y dentro de esos objetivos no terminamos, no es claro creo yo que el objetivo último es que el señor de enfrente aprenda, que no es que no, que sí, que sí está, que sí está, pero no es la prioridad cero por lo menos...

E. (06:24): Se diluye un poco

P25. (06:25): Tal y como yo la veo es llegar, en fin, etP25. Pero igual que en mi escuela pasan el último día los bedeles y si no estamos en clase el último día entonces te llama el director del centro y te regaña. Es que aquí hay una cierta escuela que cada vez se pierde porque estos señores ya están mayores, y entonces ya la gente joven tira de otra manera, pero aquí había una escuela muy de empresa, **(06:49)** muy de esto, tú tienes un horario, tú tienes que cumplir tu horario, o sea, eso era súper estricto, pero bueno, luego tú como das las clases, eso era una cosa donde nos metíamos mucho menos. Nos metíamos mucho en el formalismo. Entonces claro, el formalismo claro que hay, actividades, tablas, horarios, de eso hay lo que tu quieras, pero muy por fuera. No sé si me explico.

E. (07:09): Si, si, si. Se pierde un poco la visión de...

P25. (07:12): Docente, se pierde la visión docente y tenemos muy claro cuántos instrumentos porque tenemos muchos laboratorios, entonces cuantos alumnos caben por laboratorio, o sea todo eso está perfectamente organizado, pero una vez que se mete el profesor dentro del laboratorio con los alumnos que, efectivamente, le caben que todos tienen muchos recursos materiales y tal, ya ahí no nos

preguntamos los unos a los otros que hacemos. Ahí ya cerramos la puerta y ya no sabemos, o sea, que organizados sí que estamos, pero...

E. (07:43): Bueno la tercera cuestión sería ¿Cree usted que un buen docente puede, en algunos momentos, dudar o estar indeciso sobre su materia?

P25. (07:53): Debe, debe, en mi opinión, debe estar dudando continuamente y cuanto más alto es el curso más duda y en últimos cursos lo que debe es venir y decir “pues mira no sé” y dar vamos, y dar, en fin, como no tenemos internet ni historias y dar pistas para que la gente mire claro. Claro, claro, hombre en primeros cursos ya no lo sé yo. En primero porque hay materias que son muy básicas, entonces en primeros cursos, pues yo creo que un poquito de duda para que vayan aprendiendo la duda está bien, pero yo es que pienso que debería ir subiendo la duda hasta llegar a quinto de que tendríamos que llegar y decir vaya usted a ver cómo se hace esto. Esto no se dice aquí.

E. (08:37): No se dice aquí ¿no?

P25. (08:39): Entonces vamos, no, no, no y además es que en las encuestas que nos pasan, como tú habrás visto, una de las preguntas es qué sabe el profesor de su materia.

E. (08:46): Si

P25. (08:47): Que yo he estado, yo he dado clase en quinto, estoy dando clases en quinto y muchos años yo llegaba diciendo: “yo de esto no sé”. Buenos días me llamo Carmen y yo de esto que les voy a contar no sé, porque saber es otra cosa, entonces yo he estudiado los libros como he podido, pero yo no sé porque saber es haber practicado, porque saber es haber trabajado en esto y deje de decirlo porque me salían las encuestas muy bien menos claro, claro que sabe de su materia no, claro...

E. (09:12): Claro si lo ha dicho ella misma

P25. (09:14): Claro, claro, claro, si lo dice ella y entonces pues a mí esto que me pareció una práctica a ellos le sorprendía mucho, pero es que me parecía muy bien porque terminaban, en fin, que a mí me iba muy bien con aquello, de decir no sé vamos a buscarlo entre todos, pues yo termine, ya hace años que yo no digo que no sé porque claro, pues puede venir el coordinador de turno...,

E. (09:38): Pero, tu clase sigue siendo la misma.

P25. (09:40): Si pero, no digo...

E. (09:40): Lo único que no lo dice

P25. (09:41): No, claro, no, lo del no sé...

E. (09:43): Ya no lo dice

P25. (09:45): No, o cuando ha pasado la encuesta. Hombre porque me estaba bajando a mí aquello tontamente, que luego no sabe uno para lo que quieren las encuestas y es que estaba haciendo el idiota, y además es que me preguntaban, alguna vez me preguntó el coordinador docente. Hombre, estúdiate un poco porque fíjate, estúdiate anda y ahí déjame.

E. (10:05): Bueno pero en definitiva debe dudar.

P25. (10:07): Yo creo que sí, yo creo que sí, yo creo que sí.

E. (10:09): Bueno, otra cuestión sería ¿Piensa usted que un buen profesor de su especialidad debe servir de apoyo y soporte al alumno? Y si ¿más o menos que en otras disciplinas?

P25. (10:25): Eso es más difícil, bien por disciplina no lo sé, que es que yo es que creo que es...

E. (10:29): Por lo que se...

P25. (10:31): Por lo que yo pueda saber de otras cosas.

E. (10:31): Por el conocimiento que tenga.

P25. (10:37): Es que esto es complicado porque si lo que queremos formar es un ingeniero, es que es un poco complicado, porque aparte de los conocimientos técnicos, nosotros queremos formar a un ingeniero, en mi opinión, para un tipo de empresa, en donde tienen que sobrevivir, quiero decir, tienen una cultura empresarial, ya es un problema de cultura empresarial, en mi opinión, entonces es una cultura empresarial donde ahí zancadillas, donde hay un mal rollo, donde hay objetivos muy claros y tú vas por el objetivo y la solidaridad, pues bueno, es un estereotipo de empresa, digamos hay muchas y de muchos estilos, pero esto es como un estereotipo de donde va a trabajar el ingeniero, entonces hay profesores y yo no lo tengo claro. **(11:21)** Hay profesores que piensan que aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice “No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú”, Que formación más extraña, o sea, pero la verdad es que no lo tengo claro, porque no sé, es como un poco como a los niños chicos cuando vienen y le pegan a tu niño y te dice “me han pegado”. ¿Tú qué le dices? “vete y le pegas o le dices no se pega”, espérate.

E. (11:59): Te encuentras ahí.

P25. (12:00): Claro, “lo voy a hacer un santo y lo vas a enhebrar o ¿qué hago yo?”, pues aquí a mí a veces me pasa lo mismo, es decir, y ahora decimos “aquí, no buen rollito, una cierta solidaridad”. En fin, unos determinados valores y a ver si ahora cuando salen se van a volver fuera ¿no? lo van a hartar de tortas fuera, entonces, no, en ese sentido, claro, no somos apoyo. En ese sentido, casi conscientemente decimos “no, no que se lo estudien, no, no, que...”, pero no es dejadez, es una cierta conciencia de que los estamos formando, entonces no lo sé.

E. (12:34): El fin justifica los medios.

P25. (12:36): Algo, algo así, la verdad es que no, no, no lo sabría, no sé si tenemos que ser el apoyo, o sea, teóricamente sí.

E. (12:45): Sí.

P25. (12:45): Por supuesto, faltaba más.

E. (12:46): Pero prácticamente...

P25. (12:47): Pero prácticamente es que no lo sé, si los mandamos a la guerra sin fusil, no lo sé, no lo sé. Vamos, yo desde luego no sé hacer esto de formarlos para que sean hombres, así que de esa misión me retiro, pero si hay otros profesores que se les da estupendamente bien, entonces no diría yo que sobran.

E. (13:08): Muy bien, bueno ¿Considera usted que un buen profesor debe ponerse en el lugar de, y ser comprensivo con algunas situaciones que ciertos alumnos nos plantean?

P25. (13:22): Siempre. Pero a ver, una cosa es, yo creo que a todo el mundo siempre se le comprende, pero a los alumnos y a cualquiera que tú te pongas. Yo creo que siempre se le comprende. Otra cosa es que tú lo justifiques, u otra cosa es que actúes en contra de tus principios porque lo comprendas. Yo creo que siempre hay que intentar comprender. Ahora, si tú tienes unas normas, claro por eso es tan claro tener normas desde el principio y que todo el mundo las sepa, porque tú puedes comprender pero las normas son las normas y si todos las ponemos al principio. **(13:56)** Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio, porque....

E. (14:28): ¿Y las normas son consensuadas o...?

P25. (14:31): Es que no hablan, tiene eso de bueno, si hablaran los alumnos, entonces no sé qué sería de mí, pero este es un sitio donde tú puedes decir estas son las normas ¿tenéis algo que decir? y no dicen, y entonces tú dices, estupendo. Es un poco tramposo, porque no es como lo vuestro, o sea, yo allí he visto que la gente habla con una tranquilidad que digo “¡madre mía! si allí tuviéramos esta gente”. No, no, aquí son como mucho más, como mucho más callados, como más temerosos, no sé lo que son pero cuesta muchísimo trabajo provocarlos para que te digan que no, para que... **(15:06)** Cuesta muchísimo trabajo, o sea, tienen que estar ya muy enfadados y entonces sí, entonces sí; pero así, digamos en una clase normal que ellos, que ellos hablen es muy difícil y mucho más que te contradigan. Entonces, entonces las normas, a ver, quiero decir, yo podría decirte que sí que son consensuadas...

E. (15:27): Y ¿Hay diferencias....?

P25. (15:27): pero eso no es verdad porque es que no me las discuten.

E. (15:29): Y ¿Hay diferencia en el nivel entre los de primero segundo a ese respecto?

P25. (15:36): En mi opinión cada vez se callan más, cada vez es peor, en mi opinión, en mi opinión.

E. (15:44): ¿Los de cuarto y quinto se callan más que los de primero?

P25. (15:47): Porque no, no creo que sea miedo ni mucho menos, ni timidez es que les impon... todo esto ¡cuidado que es mi opinión!

E. (15:57): Sí, sí.

P25. (15:57): Yo puedo tener una visión, pero yo creo que cada vez se hacen como más individualistas y dicen bueno yo me he enterado, yo tengo ya los exámenes de otros años, yo ya sé cómo es el examen, yo ya...Que esta mujer o que este profesor o esta profesora haga lo que quiera, yo para aprobar tengo que hacer esto se acabó, no tenemos más que hablar. No existe, no existe otra conversación. **(16:24)** Si le tiras mucho y después de darle muchas clases y si tienes una cierta fama de que no, de que no eres muy traidora, en fin, si tienes una determinado halo, entonces si hablan, pero no es, no es lo normal, quiero decir, las clases aquí son gente muy callada, tomando notas y preguntando cosas técnicas, muy técnicas. Son muy listos, muy técnicas, muy difíciles, muy complicadas, pero no; es muy difícil que...

E. (16:54): Me gustaría asistir a una clase de esas.

P25. (16:56): Pues te aburrirías, te aburrirías como una ostra, porque ¡fíjate! yo doy clase de ingeniería, que ahí hay cuestiones. Ingeniería de cacharreo, o sea cómo se hacen los cacharos médicos por dentro: electrocardiógrafo y cosas de esas, pero visto desde el punto de vista electrónico. **(17:11)** Y ya ves, ahí está la “vietica”, o sea tengo tema. Yo tengo una suerte porque claro el que da otro tipo de electrónica, claro qué tema va a sacar la criatura que aburrimiento, pero en ingeniería es, pues yo ya, yo ya me aburro, o sea, yo, yo me paro en mitad y digo bueno los móviles nos vamos a morir todos, a ver sí los despierto y los rayos X cuando yo era chica me pasaban rayos X. Ahora está perfectamente prohibido ¿Qué ha pasado en medio? Si alguien ¿quién está perdiendo aquí?, quiero decir me salgo absolutamente de la electrónica, a ver si... La medicina pública, la medicina privada, hay tiene que haber mucho de mucha, pues me paro y digo “bueno que voy a hacer política”. **(17:49)** Me paro, “que voy a hacer política, yo creo que la medicinar...” y empiezo a meterme con la pública, o la, o la privada. Cada año me meto con una, porque al final es como parte de mi clase, quiero decir, es un rollo que ya hemos aprendido y lo largo, a ver si los despierto. Los grillos. Y te miran a veces con la expresión de “pero esto entra”

E. (18:13): En el examen

P25. (18:13): Claro, si no entra...

E. (18:17): que me estas contando.

P25. (18:19): A veces, a veces da esa sensación. Este año he tenido un grupo particularmente charlatán, con lo cual no he conseguido cumplir mi temario, y me da igual, y estoy feliz. Pero este año he tenido un grupo que, que en todas esas picaban. Picaban todos y discutían entre ellos, y tal y cual, pero estoy flipa. Yo subo todos, para arriba diciendo, “estos niños, no sé qué les pasa que hablan”, pero normalmente hablan muy, van como muy a, lo cual no quiere decir que no salgan de aquí y tengan cinco mil ideas, por supuesto que sí, se está viendo que sí, pero aquí es como ha terminar.

E. (18:55): Si, si.

P25. (18:56): Como a acabar esto y, es mi impresión. Claro mi impresión.

E. (19:01): Bueno, otro, otro tema sería, ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumnado? O por el contrario, ¿debe dar libertad para que aprenda por su cuenta? Teniendo en cuenta...

P25. (19:16): Claro

E. (19:17): ...donde da usted clase

P25. (19:18): Claro, claro, teniendo en cuenta que estoy en Teleco, yo creo, que tiene, que no, a ver, que a ver. Tiene que estar encima pero sin que se enteren que estas encima, quiero decir, yo creo que hay que dejarlo, que hay que dejarlos solos, pero no solo para que aprendan, sino por la jungla esta que te decían antes que se pueden encontrar. Hay que dejarlos solo, pero eso no significa que tu no, no tengas puntos de control para ver donde se han ido, mientras tú no estabas. O sea, yo sí creo que, yo sí creo que hay que dejarlos aparentemente solos.

E. (19:56): Libertad controlada.

P25. (19:57): Si, si, controlada. Si, si, si, si no se van, se van. No se saben a, a dónde. De todas formas, las nuevas tendencias es que se vayan, mira estos señores del aula, estos son los del aprendizaje, son proyectos, y estos los dejan, que cuando les dicen haz este proyecto, y al año y medio resulta que lo que le han dicho es un avión, y los tíos han hecho bicicleta a pedales. Como es normal, porque sin saber lo que era un avión, ni una bicicleta, se han hecho un medio de transporte que no tiene nada que ver. **(20:26)** A mí eso me cuesta un motón, sí, eso se supone que es pedagogía ya de último chillido, pero a mí, a mí, esto, esto, para esto si soy yo muy ingeniera, esto me pone muy nerviosa. Si he dicho un avión, es un avión. “Pero es que está muy bien, porque han hecho una bicicleta, y han aprendido un montón”, “Ya pero no es un avión” Aquí ya me cuesta...

E. (20:46): Un poco

P25. (20:47): Me cuesta un poco, así que yo sí que podría punto de control para saber si, por donde, por donde van. Pero ya te digo, esto no es lo que están haciendo en Europa, o por lo menos algunas universidades. Algunas universidades están poniendo puntos de control muy, muy lejanos.

E. (21:01): Muy lejanos

P25. (21:01): Muy lejanos, los tienen, pero súper, súper lejanos. Tienen unos tutores, que no son profesores, que están con ellos

E. (21:09): ¿Y aquí en esta facultad?

P25. (21:10): No, que va. Aquí no hacemos eso. No, no no.

E. (21:14): Nada

P25. (21:14): No, no, no, no.

E. (21:15): Totalmente guiado.

P25. (21:17): Bueno, ni guiado ni no guiado, quiero decir, nosotros largamos nuestra materia, y después hacemos examen. Pero hacemos un examen de esa,

materia. Es, pero, es que está absolutamente reglamentado. Y bueno, las prácticas de laboratorio son más, son como más libres, pero mucha gente, porque al principio eran totalmente libre. O sea, una práctica de laboratorio, bueno pues te tienes un cacharro que te dice “haz este prototipo y los pruebas y que aquellos funcione”. Que te digo yo, pues un prototipo de un móvil, “pues venga, hay tienes los chips, tu lo montas, y...” **(21:55)** Y eso es un poco lio porque durante mucho tiempo han sido absolutamente autónomas esas prácticas, pero autónomas eran que los niños estaban a punto de tirarse por la ventana, porque es que el profesor no aparecía. Eso era parte de la formación para el futuro, o sea, “búscate la vida”, y entonces claro, en fin. Echaban muchísimas horas, yo empecé así, pero porque, porque yo soy muy controladora, esto es así, y a mí esto me ponía absolutamente nerviosa a la hora de la evaluación, **(22:27)** o sea, me parecía estupendo que aquí cada uno haciendo lo que le daba la gana, pero claro yo tenía que poner de un cero a un diez. Y esto, esto, no me, no, porque no, porque no sabía yo como hacerlo. Y entonces poco a poco, varios compañeros nos hemos ido, de hecho que está muy bien, nos hemos ido retrayendo, retrayendo, retrayendo y ahora las prácticas de laboratorio, no están guiadas, las pueden hacer como les dé la gana, pero nosotros estamos allí. **(22:55)** Entonces, se, cuando, estamos allí controlando, “eso de ahí no”, “ya pero eso está muy chulo”, “ya pero eso fuera, porque yo lo que te voy a examinar”. Y usamos este vocabulario: “me parece muy bien que aprendas eso, pero eso la aprendes en otro momento, porque haber si aprendes esto que no te voy a examinar, dejas de aprender de lo que te voy a examinar, y vas a tener mala sombra.” Entonces, eso, pues es bastante controlador. Y según, aquí hay un debate con eso, claro, porque hay compañeros que piensan que eso es absolutamente castrante, y yo les pregunto “¿Entonces tu cómo lo evaluas luego? ¿Por lo que te gusta a ti?” Claro, “y si se lo ha bajado de internet, ¿cómo evaluas?”. Claro, pero, claro nosotros que si que evaluamos con unas pautas muy claras y tal y cual, a golpe de, de, de ser castrantes. Así que, no se contestarte. Estoy llena de incertidumbre, como puedes ver

E. (23:48): Es lógico, bueno, ¿considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumnado, o a un alumno en concreto en clase, públicamente, funciona bien?

P25. (24:02): Es que eso no me ha pasado a mí en la vida. No me ha pasado nunca. No se...

E. (24:09): En esta facultad, nunca.

P25. (24:11): A mí particularmente, yo sé de compañeros, vamos a ver, la estrategia de llamar la atención en público, yo creo que es que hay que tener muchísimo carisma para hacer, para hacer eso, es decir, para hacerlo, para que sirva. Tienes que tener mucho arte, es que no sé cómo se llama. Estos profesores que entran y todo el mundo se calla sin que digan, porque, como viene un señor

que es muy interesante a contar cosas muy interesantes, y los propios, yo a veces he visto que los propios alumnos se chistan los unos a los otros, “cállate, que está el hombre hablando” **(24:47)** Pero alguien que ya no le están haciendo caso, por lo que sea, porque es más jovencillo, porque, por mil cosas, yo no sé si llamar la atención sería una buena estrategia, o se le puede volver a encontrar a un profesor. A mi gracias a dios no me ha pasado, a unas compañeras más jóvenes si le ha pasado, y se han puesto muy sargenta, para que no les vuelva a ocurrir y yo los veía muy estresada, es decir, con un estrés tremendo, y no creo, yo creo que a los alumnos les da igual el estrés que tengas. O sea, quiero decir...

E. (25:18): Si se diera el caso, no sabría qué hacer.

P25. (25:19): Si se diera el caso, es que no sé, yo creo que me voy de clase o algo así. No, o sea, quiero decir, no, no, a mi no me saldría, atacar, o sea, un enfrentamiento directo o una llamada de atención. O sea yo sería una cosa muy leve, y si la cosa sigue pues será que no le interesa lo que yo estoy diciendo, lo, pero no doy nada por dado ni, no, simplemente, me, me desplazo, o no sé, a lo mejor les invitaría a salir solo a los que no les interese, pero claro si se sale toda la clase fuera, apaga y vamos, porque va a ser que no les interesa. Me imagino, me imagino, ese escenario, o algo así, pero a mí no me ha pasado gracias a Dios.

E. (25:55): Pues menos mal.

P25. (25:56): Si, si, si, si, si, porque, porque, si, si.

E. (25:59): ¿Qué crees que funciona mejor en clase, ser rígido o ser flexible con el alumnado?

P25. (26:06): ¿Dando clases? Pues es que, en mi ámbito, dado que hay muy pocos alumnos en clase, es que claro, no es lo mismo cien, que cuarenta. Entonces, en mi ámbito dado, que, que, que el día que esta la clase que se sale son cuarenta personas, yo creo que flexible. Pero porque no nos jugamos, si fueran cien igual te contestaría otra cosa, pero el ámbito hace que sean cuarenta, treinta, siete alumnos, yo esta mañana he tenido siete alumnos. Entonces claro, como no vas a ser flexible. Claro, como no vas a ser flexible, es que no te juegas nada. **(26:43)** Ahora ya, con una multitud, claro ya eso, manejar una multitud, yo es que he tenido la suerte de que no me, de que no me ocurra. Y aquí si ha habido multitudes, que yo nunca he dado clase, porque siempre estaba arriba, que ya habíamos hecho un criba, que, que llegaban muy poquito, y con multitudes si sé, si yo se que ha habido problema de disciplina, y, y cosas de esta. Pero es que no, es que ya no, es que están entrando cuarenta, claro.

E. (27:10): Bueno, ¿cómo considera usted que debe ser, la distancia de interacción entre el docente y el alumnado? ¿Muy cercana, flexible, con ciertos límites? ¿Cómo?

P25. (27:23): Yo creo, que por lo mismo en clase, si puedes, eso hay que evaluarlo, porque es una cosa que se ve, si puede cercana. Pero si al acercarte se te va la clase, que imagino que debe ser, por eso te digo, en grande multitudes de buen rollito no debe funciona bien. Yo creo que hay que hacer, o lo que hace mi compañero este que si que da clase de cuarenta y tanto, que para nosotros eso ya es multitud, pero fíjate.

E. (27:51): Ahm, mira.

P25. (27:51): Si, si, pues desgraciadamente es que no tenemos alumnos. Este hombre es como muy, no lejano, pero serio. Serio cuando está dando algún tipo de clase, pero luego en tutoría, insiste muchísimo para la gente, no sé cómo lo consigue pero es de la gente que más tutoría, que más gente le va a tutoría. No sé como lo hace, porque todo el mundo le preguntamos “¿Tu qué les dice?, pero algo les dices que vienen a tutoría” Y entonces en tutoría se baja, y es absolutamente cercano, o sea tiene como...

E. (28:21): Dos niveles

P25. (28:22): como dos niveles. Y, y, y bueno, pues, yo creo que así le va muy bien, o sea, los alumnos lo, lo, lo quieren a reventar. Y es un tío súper cercano, yo lo he visto y, pero en su despacho. Como digamos, en la cortas distancias, con cuatro o cinco, con grupos, cosas así. Y sin embargo, en clase yo lo veo más serio. O sea, no, si se borde, ni muchísimo menos, pero no...

E. (28:45): Guarda un poco más las distancias.

P25. (28:47): Da como un pasillo para atrás, sin se borde, luego en el despacho pierde, pierde absolutamente

E. (28:52): O gana.

P25. (28:53): Si, sí, claro, pierde la distancia y gana, gana la cercanía. Si, si, si, y sus alumnos le vamos, lo, lo, quieren a reventar. En todos los sentidos, técnicamente, y lo quieren, porque si tiene algún problema lo están buscando.

E. (29:08): Muy bien, pues eso es todo Carmen. Muchas gracias.

P25. (29:11): A ti. Te he dado un rollo demasiado largo igual.

E. (29:15): No, no

Entrevista a P26

(Tiempo total: 16'54'')

E. (00:03): Bueno, pues entrevista con Mari Cruz Mayorga. Buenos días Mari Cruz.

P26. (00:07): Buenos días.

E. (00:08): En primer lugar, ¿Cuántos años lleva usted aquí, de docencia?

P26. (00:11): Um, diecisiete si no me equivoco, desde el noventaicuatro.

E. (00:14): Bastante experiencia entonces.

P26. (00:17): Jajaja yo creo que sí.

E. (00:18): Jajaja sí ¿no? Y...esto es súper importante, sobre todo, en su caso porque como la conozco... jajaja.

P26. (00:24): Jajaja

E. (00:25): ¿En qué centros eh... imparte docencia y en qué titulaciones?

P26. (00:29): A ver, eh...este año he impartido docencia en la facultad de económicas, en la licenciatura de ciencias y sectores de finanzas. Mi asignatura es derecho de seguro, bancario y versátil, luego también he estado, he, he impartido docencia en el master también de económicas de finanzas, banca y seguro. Mi asignatura es derecho del mercado financiero y luego en derecho, en la facultad de derecho, en el master de, asesoría jurídica de empresa, también una asignatura muy parecida a las anteriores que es derecho privado del mercado financiero, prácticamente las mismas, banca y seguro y bolsa, jajaja

E. (01:05): Entonces eh... en derecho,

P26. (01:07): Sí.

E. (01:08): Y también aquí...

P26. (01:09): Y en económicas.

E. (01:10): En económicas.

P26. (01:10): Hum, hum.

E. (01:11): Bueno, la primera pregunta es de carácter general y yo quiero como que usted piense pues en su, en su, asignatura, en su área. ¿Um? que sería el derecho mercantil, pues ¿qué características piensa usted que debe tener un buen profesor, de derecho mercantil, de cara a la docencia? Características, imagínese el entorno, la clase, usted, los alumnos, su clase ¿um? ¿Qué características cree usted que debe tener un buen profesor de derecho mercantil en ese contexto?

P26. (01:43): Pues, por supuesto por encima de todo tiene que tener una buena formación que pueda saber transmitir aquellos elementos básicos para que el alumno tenga claros cuales son los pilares de esta asignatura y para lo que se da esta asignatura, pero que no se centre exclusivamente en transmitir conocimientos teóricos, um, que eso en todo caso siempre puede el alumno ampliarlo por muchas formas, sino el conocimiento práctico. **(02:09)** Es cómo analizar, eh... las instituciones de derecho mercantil y cómo extraer las consecuencias de la legislación que afecta al derecho mercantil y eso es fundamental, es decir, lo que tenemos que crear en un alumno de derecho mercantil es las competencias de saber acudir a las fuentes, tener un conocimiento básico, saber reciclarse continuamente y saber interpretar las fuentes, tanto las sentencias como las normas jurídicas, y es fundamental.

E. (02:40): Y el profesor ahí tiene...

P26. (02:41): El profesor ahí, lo que tiene que hacer es saberle transmitir todo eso, que el alumno desarrolle esa competencia, por tanto no solo dar un conocimiento teórico, porque con ese conocimiento teórico no desarrolla todas las competencias, solo únicamente tiene una base teórica.

E. (02:55): Hum, hum.

P26. (02:56): Pero el derecho mercantil no solo es eso. Y además una circunstancia específica del derecho mercantil es que está en contante cambio, es decir, no hay año que la mayoría de las normas no hayan sufrido al menos una modificación, con lo cual darle al alumno una base teórica muy concreta, pues enseguida se queda obsoleta.

E. (03:14): Claro.

P26. (03:15): Con lo cual, tienes que desarrollar esa capacidad que el alumno se recicle constantemente y sepa interpretar las nuevas normas que vienen.

E. (03:23): Hum, hum.

P26. (03:24): ¿Hum?

E. (03:25): Eh ¿Qué papel juega en su labor diaria la capacidad de liderar, de organizar actividades, de movilizar al alumnado, de organizar grupos en su asignatura, en derecho mercantil?

P26. (03:37): Pues, es muy importante porque es una parte muy..., importante de la asignatura está basada en la realización de trabajos en grupos, a los que yo cada vez le veo más importancia, porque creo que con la realiz...realización de trabajos en grupo se desarrolla un número de competencias muy grandes que con otro tipo de actividades, y, por tanto, um, me importa mucho organizarles bien, incentivarles para que vean la importancia del trabajo en grupo y todas las competencias que van a desarrollar en él.

E. (04:05): Hum, hum

P26. (04:05): Y entonces, um, lo que quiero es que, um, eh, les doy, les organizo, pero también les doy libertad, cierta libertad a la hora de que como grupo, eh... como el grupo deba funcionar, o sea les pongo las bases, porque también, eh... por así decirlo, yo creo que cuando uno está formándose tiene que tener un alto grado de autonomía porque, así desarrolla mejor todas sus capacidades y aptitudes.

E. (04:36): ¿Y eso suele ser la tónica general?

P26. (04:19): ¿En derecho?

E. (04:40): En derecho.

P26. (04:40): Pues, el problema que tiene derecho es que es una enseñanza muy tradicional, que vamos a pasar de, eh..., por así decirlo del sistema de los años cincuenta, al sistema de Bolonia, es decir, no hay, no tenemos, nosotros no teníamos créditos ni nada, entonces la enseñanza, la enseñanza de derecho no se ha transformado de forma global sino por, individualidades de profesores que han tenido esa necesidad, y sí...

E. (05:07): Hum, hum

P26. (05:09): ...todo ha influido, entonces hay gente que sigue siendo muy tradicional y por tanto dan la teoría y poco más y hay otros que intentan...pues avanzar conforme las nuevas exigencias educativas.

E. (05:20): Porque, ¿aquí plan piloto no ha habido?

P26. (05:22): En económicas sí, pero en, en derecho ha habido plan piloto pero un grupos.

E. (05:28): Hum, hum

P26. (05:28): Un grupo, pero claro, un grupo de cuatro. Y en económicas, por ejemplo en gestional, el único plan piloto el..., perdón el único plan piloto de económicas ha sido el de gestiorales,...

E. (05:38): Hum, hum.

P26. (05:39): ...que de hecho sigue plan piloto, jajaja.

E. (05:41): Bueno, jajaja, eh. ¿Cree que un buen docente puede en algunos momentos dudar o estar indeciso sobre su materia?

P26. (05:50): Por supuesto, es que si no te cuestionas constantemente tu materia, um, yo creo que no eres un buen docente, porque además no sé otras materias, pero el derecho es una cuestión fundamental la interpretación y de fundamentación y de argumentación, con lo cual muchas veces yo dudo y les digo vosotros tenéis la solución, podéis elegir la solución, solo tenéis que argumentarla bien.

E. (06:16): Hum, hum

P26. (06:17): Y además si tú ves en un juicio siempre hay dos posturas y no gana quien tiene razón, sino quien argumenta bien y demuestra las cosas.

E. (06:25): Hum, hum.

P26. (06:25): Luego, yo creo que hay que dudar constantemente de una materia, constantemente. Un buen docente, y además que tiene que investigar, tiene que estar totalmente...

E. (06:34): Y no por ello queda mal ¿no?

P26. (06:35): Yo creo que no porque yo, yo creo que es que el conocimiento se hace continuamente y, y, las circunstancias hacen que tú varíes tu posición muchas veces. Yo pensaba que esto era así, pero ahora que he visto esto... Tiene que dudar. Hombre, evidentemente, tiene que tener unos conocimientos básicos de los que no dude, jajajaj eso está claro, pero...

E. (06:56): Hum, hum

P26. (06:57): Claro que tiene que dudar.

E. (06:59): ¿Piensa usted que un buen profesor, de derecho mercantil, debe servir de apoyo y soporte al alumno?

P26. (07:06): Hombre es que si somos profesores, no solo meros transmisores de conocimiento, tenemos que aportar esa, ese valor, eh, personal que nos caracteriza y eso, y eso es: incentivar al alumno, animarle a que intensifique sus estudios, a que

siga por ese camino que va a tener un buen resultado, y eso es importante. El alumno necesita ese tipo de apoyo y si...

E. (07:33): Y en, entre sus compañeros usted lo ve, que los alumnos se apoyan en los profesores, puf...

P26. (07:40): Es que el problema es que es un, una cosa es el apoyo para hacer que el alumno saque lo mejor de sí mismo y que esta asignatura la disfrute y, saque un buen rendimiento, y otra cosa es un poco el paternalismo. Y a mí no me gusta el paternalismo de yo te ayudo, pero eso no te sirve nada más que para... Um, yo que sé, no sé como, cubrirte un poco las espaldas, pero, yo quiero que sea gente independiente, que se valga por sí misma, que sea autónoma, que tenga criterio, es que eso es fundamental y eso en general no... Como acabo de decir es que derecho está compuesto ahora mismo de individualidades porque no hemos tenido una adaptación, jajaja, a ningún plan.

E. (08:21): Jajaja, de ninguno.

P26. (08:22): Teníamos uno del año que..., jajaja, del año cincuenta, entonces eso no ha ayudado a que los profesores cambien su postura, no ha ayudado en nada.

E. (08:31): Hum, hum ¿Considera usted que un buen profesor debe ponerse en el lugar del alumno y ser comprensivo con algunas situaciones que ciertos alumnos nos plantean?

P26. (08:41): Um, evidentemente, cada alumno es un mundo y, cuando tú tienes que apoyarle y ayudarle está muy bien, eso, mostrar una cercanía hacia él y..., pero, insisto en lo anterior apoyar no significa ser paternalista y considerar que, um, esto, tú eres el dueño del cortijo. A mí me interesa que el alumno también comprenda que tiene que asumir una responsabilidad, unas reglas y unos límites, y que en la medida de lo posible voy a ayudarle, pero bajo la premisa de que nunca me voy a saltar las normas, porque entonces la dimensión ética de esta asignatura me la he cargado.

E. (09:19): Entiendo.

P26. (09:21): Yo entiendo, hay que ayudarles, pero las reglas están hechas para cumplirlas y ya dice el código civil que la ignorancia del derecho no impide su incumplimiento. Hay que cumplir el derecho por encima de todo.

E. (09:32): Hum, hum.

P26. (09:33): O sea ¿no te gusta la norma?, pues trata por cambiarla, pero, lo que hay es lo que hay y eso; yo estoy enseñando derecho, luego yo aplico mi enseñanza a toda la relación con el alumno.

E. (09:45): Hum, hum. Eh... ¿Considera usted que un buen profesor debe estar muy encima del alumno, o por el contrario debe darle libertad para que aprenda por su cuenta?

P26. (09:56): No, un buen profesor debe tutorizar el aprendizaje del alumno. En ciertos momentos debe ser exigente porque el alumno tiene que cumplir con una fecha y con un trabajo, pero estar muy encima del alumno significa matar un poco la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, y si supone que, si eso es lo que tenemos que desarrollar en Bolonia, que es que el alumno despierte a esa búsqueda de conocimiento y que sepa manejarse con él y continuamente estar reciclándose, pues nosotros estamos haciéndoles un flaco favor si, por así decirlo, pervertimos un poco ese proceso al, “no tú no hagas nada, yo te..., tú estúdiate mis apuntes y olvídate de todo lo demás”. Eso yo creo que es matar toda la esencia de Bolonia, jajaja.

E. (10:41): Sin embargo, con lo que me ha dicho antes que aquí desde los años cincuenta todavía están, seguramente se dará también ese...

P26. (10:49): Sí, sí.

E. (10:50): Excesivo control.

P26. (10:50): Ese excesivo control en el sentido de..., que como yo te pido una cosa muy concreta y nada más que te pido esto, se acabó, ya está no hay más.

E. (10:59): Eh... ¿Considera usted que la estrategia de llamar la atención al alumno o a un alumno en concreto, en, públicamente en clase, es algo que funcione?

P26. (11:08): Vamos a ver si llamar la atención, um, positivamente. No sé si la pregunta es tanto positiva como negativa. Llamar la atención positivamente como diciendo, eh, esto el alumno lo ha hecho bien, así es como se tiene que hacer las cosas, me parece que está bien, aunque luego, um, shp, yo creo que sí, porque al alumno hay que valorarlo positivamente, es decir, no solo decirle lo que hace mal, sino lo que hace bien es fundamental.

E. (11:30): Hum, hum.

P26. (11:30): Aunque tampoco se, um, perderse un poco ahí en la adulación tonta. Y cuando un alumno, eh, está alterando el ritmo de la clase de forma, lo suficientemente importante como para que tú no puedas seguir con tu trabajo, evidentemente hay que cortarlo de alguna manera y si hay que decirle: “por favor ya basta”; yo creo que en ese momento hay que decírselo. Ahora otra cosa es que luego en privado le explique las razones, porque eso es una cosa que debe entender el alumno.

E. (11:59): Hum, hum.

P26. (11:59): Pero en privado, pero si, evidentemente, si está distorsionando el ritmo de la clase hay que decirle algo.

E. (12:05): ¿Con qué ratio de alumnos contáis aquí en clase?

P26. (12:09): Veras, como esto es..., unos sesenta, pero, eh, perdón en gestoriales, ¿eh?, luego en otro son ciento y pico.

E. (12:18): ¿En derecho?

P26. (12:18): Eh, Si en derecho ciento y pico, aquí en económicas ciento y pico. Sí, es que los grupos grandes se...se... hum.

E. (12:25): Son grandes, jajaja.

P26. (12:25): Exactamente, jajaja.

E. (12:25): Son grandes, jajaja.

P26. (12:27): Son dimensión ¿entiendes?, pero que... lo que pasa que yo por ejemplo en gestoriales nunca he tenido necesidad de pelearme con nadie, ni decirle "niño cállate", es que ya son...es que estamos hablando de tercero y ya. ¡Mira! los que vienen, o saben, saben a lo que vienen, tiene mucho trabajo. Hay gente que incluso trabaja, con lo cual ellos no pueden perder el tiempo, o sea, si, si, si vienen después de comer, después de haber trabajado toda la mañana a dar clase, vienen a, a aprovecharla, porque están comiéndose, jeje, tiempo propio personal.

E. (13:00): Hum, hum.

P26. (13:00): Entonces yo, no he tenido nunca, en ese sentido, ese tipo de problemas.

E. (13:04): Muy bien

P26. (13:05): Con los de gestoriales.

E. (13:06): Hum, hum.

P26. (13:07): Y con los de primero, cuando he dado clase en primero, pues la verdad es que tú tienes que saber guiarles, o sea, a lo mejor esa actitud violenta, algunas veces, es más contraproducente que, um, saber tú, llevártelo a tu terreno, pero también es verdad que para eso hace falta experiencia.

E. (13:23): Y saber cómo.

P26. (13:23): Y saber cómo que no siempre es fácil, eso es un arte, jajaja.

E. (13:28): Eh, um, ¿Qué cree usted que funciona mejor en clase, ser rígido o ser flexible con el alumnado?

P26. (13:35): Um, depende, depende, porque en algunas cosas puedes ser flexible cuando tú ves que, um, del entorno, pues ha habido algo que ha influido y por tanto hay que tener cierta condescendencia con el alumno, pero cuando tú has puesto no, cuando tú has programado las actividades desde principio de curso, le has puesto fecha desde principio de curso, le has dicho esto. Desde principio de curso yo sabía la regla del juego. La fecha es la fecha límite no es, um, la fecha en la que tienen que hacerlo.

E. (14:05): Hum, hum.

P26. (14:05): Luego, con eso insisto tienen que aprender a, eh, a seguir las reglas del juego, a respetarlas, y por tanto, en ese sentido, salvo que haya algo que puntualmente les afecte...

E. (14:18): Hum, hum

P26. (14:18): Pues las reglas del juego están para ser cumplidas, es que si no estamos dándole una deformación, no una formación. Ellos van a llegar a un mundo real, en el que las reglas del juego están ya decididas y hay poca mano..., poca flexibilidad. Las reglas del juego están muy claras y...

E. (14:35): Claro.

P26. (14:36): Y entonces, pues cuanto más pronto aprendan ellos a que, las consecuencias, y a asumir la responsabilidad, que es que el problema que yo veo es que no..., la formación que han tenido anterior es que no les han ayudado a asumir responsabilidades, porque siempre les han cubierto las espaldas y eso fatal, eso es contraproducente. Cada uno tenemos que hacernos ciudadanos responsables que es lo que quiere Bolonia ¿no?

E. (14:58): Ya ves, hum.

P26. (14:59): Pue, los ciudadanos responsables saben que si no cumplen a tiempo y si no tienen alguna causa que los justifiquen, evidentemente tiene que asumirlo.

E. (15:07): Están fuera, claro.

P26. (15:07): Que tienen que asumirlo.

E. (15:08): Hum.

P26. (15:09): Por tanto, rígido cuando sí, cuando es necesario ser rígido y flexible cuando hay que ser flexible.

E. (15:15): Hum, hum, eh, ¿Cómo considera usted que debe ser la distancia e interacción entre el docente y el alumnado en clase?

P26. (15:22): ¿En clase?, yo creo que, veras, ellos tiene que aprender a respetar tu trabajo. Tú eres un profesional que estás trabajando y tienes tus derechos y por tanto cuando tú hablas, tiene que aprender a reco... Pero evidentemente, aquí lo que se trata de que el alumno aprenda, que se encuentre cómodo y que tenga la suficiente confianza para que cuando tenga dudas, cuando no entiende las cosas, venga y te pregunte, con lo cual hay que darle la suficiente confianza para decirle yo aquí no me como a nadie, no vengo a ridiculizar a nadie, todos venimos a aprender. **(15:52)** Lo que el primer día les digo es que yo necesito que ellos hablen y opinen, si no entienden algo, si, si ven que eso ellos no lo entienden así, porque del dialogo, sa, sa, sale un conocimiento colectivo que es muy, muy apreciable, entonces a mí me interesa que cuanto más opinéis, y se lo digo el primer día “¡Mira! Si nos equivocamos aprendemos mucho más, porque eso no se nos va a olvidar en la vida, pero yo necesito saber si vosotros estáis entendiendo las cosas que yo os estoy transmitiendo necesito saber si soy..., si, si lo veis de esa manera o lo veis de otra”, etcétera, etcétera, luego tienes que darle bastante cercanía para que el alumno te devuelva todas las sensaciones que está recibiendo.

E. (16:33): Hum, hum

P26. (16:33): Por tanto, yo lo único que digo es eso, que ni me como a nadie, ni aquí se ridiculiza a nadie y aquí la primera que se equivoca soy yo, y que ellos están ahí para demostrarme que me equivoco, ¡pues venga!

E. (16:45): Bueno, pues eso es todo. Muchas gracias Mari Cruz.

P26. (14:47): De nada.

E. (14:48): jajaja

P26. (14:48): Es un rollo como una persiana.

E. (14:50): Jajaja, no.

P26. (14:50): Pero es la dimensión ética de la vida.

Anexo VII: Fragmentos de las entrevistas codificados por Rama de Conocimiento, a partir de Atlas.ti (v.7).

Rama de Humanidades:

Categorías	Fragmentos
Características del docente (CD1) <i>Subcategorías:</i> Comunicador (CD1.cm) Formación amplia y diversa (CD1.fd) Vocación (CD1.v) Pasión (CD1. p) Crítico (CD1.cr)	“buena capacidad de comunicación” (P14:8, 24) “saber expresarnos en el idioma por supuesto” (P14:10, 24) “una formación amplia” (P21:9, 48) “una formación amplia, eh, lo más diversa posible” (P21:10 , 48) “ser vocacional” (P21:11, 48) “un apasionamiento con la materia” (P21:12, 48) “combinar esa vocación con la formación amplia” (P21:14, 50) “capaz de transmitir bien la...la información, eh...debe de estimular al, o de motivar al estudiante para su implicación en la..., también en la superación de las...de las distintas asignaturas y... y en definitiva, debe ser también un buen gestor de eh, proyectos de investigación” (P21:15, 50) “ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor” (P21:38, 169)
Características del estudiante (CE1)	“un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro” (P21:13, 48)
Estrategias docentes (ED1) <i>Subcategorías:</i> Conocimientos previos (ED1.cp) Aprendizaje activo (ED1.aa) Normas claras (ED1. nc) Global-concreto (ED1.gc) Conexiones (ED1.cx)	“debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos” (P14:9, 24-26) “debe establecerse una conexión con lo que ya saben o con aquello que está en el fondo de su memoria que piensan que no recuerdan, pero que escarbando un poquito, eso está en un pozo que en un momento dado, se moviliza y se reactiva” (P14:11, 26) “que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26) “van a memorizarlo mejor, si ellos han descubierto como funciona esa regla antes que sí yo se lo doy ante mano o la escribo de ante mano” (P14:13, 26) “hace que los alumnos sean más activos en clase y que, que no se duerman ahí con el rollo de la gramática, y más teniendo en cuenta si tratamos de temas gramaticales” (P14:14, 26) “a la hora de explicar algo o de plantear cualquier trabajo, que... que esté ordenado, o sea que los alumnos tengan unas consignas muy claras, que sepan que tienen que hacer” (P14:15, 28) “pues empezar por una comprensión global y luego ir pasando a aspectos más concretos” (P14:18, 28) “ir de lo mayor a lo menor (P14:19, 28) “intento ir de lo general a lo, a lo particular, y siempre en una comprensión de textos por ejemplo, intento llegar a lo pequeño siempre con algunas preguntas de gramática que tenga conexión con, lo que se está estudiando en ese momento o ya se ha estudiado

	<p>o incluso (uh) si hay algo como utilizo textos auténticos” (P14:20, 30)</p> <p>“si hay algo, que aún no saben, pues les digo mira, esto vamos a verlo dentro de unos días, pero mira un primer contacto con eso, te es útil mira ya cuando llegues a, llegue el momento de estudiarlo ya te sonará” (P14:21, 30-32)</p> <p>“ya no será algo totalmente desconocido y además lo has visto ya en un texto, es decir, contextualizado y no fuera de todo”. (P14:22, 32)</p> <p>“que el alumno sea consciente de que cada tema no es aislado, sino que hay conexiones, hay conexiones que pueden (uh) ayudar también a comprender las cosas, a avanzar, avanzar integrando, integrando lo nuevo con lo que ya sabe” (P14:23, 33)</p> <p>“proyectando por nuestra parte como esas actividades que se prevén en para conocer eso, pueden luego ir abriendo camino para las siguientes, es decir que sea, que haya un (uh) una continuidad”. (P14:24, 33)</p> <p>“los temas no sean compartimentos estancos” (P14:25, 35)</p> <p>“van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!” (P14:27, 39)</p> <p>“prefiero que sean los propios alumnos, o sea yo designo este trabajo es en grupo, en grupos de cuatro, en grupos de tres, pero nunca designo los grupos porque creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera” (P14:28, 39)</p> <p>“investigues ese tema, y que lo trabajes y que luego lo devuelvas al alumno ya preparado, o sea, con un, con un, digamos con una solución pedagógica para que ellos lo aprendan” (P14:34, 57)</p> <p>“ese aspecto si se integra con lo que se está dando en clase, pues, vuelva a la clase o vuelva con alumnos futuros ya resuelto y además (uh) con el tratamiento pedagógico adecuado para que el alumno lo integre” (P14:37, 61)</p>
<p>Liderazgo (LI1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Organización (LD1.or) Responsabilidad (LD1.r)</p>	<p>“tenemos también que (uhj) intentar que los alumnos se organicen y que hagan trabajos en grupo, los trabajos en grupo, o en pareja (uh) yo creo que son muy importante a pesar de que algunos alumnos se quejan” (P14:26, 39)</p> <p>“el liderazgo por encima de, de ese, de ese, de esa cuestión de organizar grupos, organizar actividades, que es desde luego nuestro papel” (P14:29, 51)</p> <p>“ese liderazgo está relacionado con la responsabilidad del grupo, y eso implica que tenemos que estar con un constante (uh) una constante revisión de cómo van las cosas (ehn) para ir solucionándolo a medida que, o sea es muy difícil tener trazado un curso de ante mano” (P14:30, 53)</p> <p>“liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado” (P14:31, 55)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG1)</p> <p><i>Subcategorías:</i></p>	<p>“intento guiarles de manera que... (uh) llevarles un poco de la mano, llevarles de la mano de manera que, que lo vean ordenado y que vean las conexiones entre una cosa y otra”(P14:17, 28)</p>

<p>Motivación sostenida (AG1.ms) Ánimo (AG1.an) Apoyo académico y humano (AG1.ah) Autonomía (AG1.au)</p>	<p>“el profesor debe intentar motivar a sus alumnos, (uh) motivar en la dirección de su asignatura, claro motivarle a que su asignatura avance bien y que llegue a buen puerto, y esa motivación (uh...) pues (uh) no puede ser el primer día de clase, esa motivación tiene que ser sostenida a lo largo del curso”(P14:38, 63)</p> <p>“hay momentos bajos, hay momentos en los que los alumnos están muy resignados, hay momentos en los que (eh) tienen dificultades hay momentos también en los que no han tenido una disciplina de estudios y se ven con todo encima y se agobian, y bueno pues para eso están las tutorías” (P14:39, 63)</p> <p>“el alumno debe de ser capaz de gestionar su propio conocimiento y debe tener un cierto apoyo también por parte del profesor, porque el alumno, en fin, una, eh...es un elemento en formación, una persona en formación académica, incluso humana en algunos casos” (P21:21, 79)</p> <p>“pero al mismo tiempo, hombre debe haber una cierta vigilancia del profesor sobre las circunstancias concretas académicas e incluso personales del alumno” (P21:23, 81)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)</p>
<p>Comprensión (CO1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Comprensión limitada (CO1.li) Circunstancias personales (CO1.cp)</p>	<p>“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)</p> <p>“sí se puede ser comprensivo, por supuesto receptivo a los problemas que te puedan contar, pero luego no debemos perder de vista que, que estamos en una institución y que no podemos hacer lo que queramos, que..., hay cosas que están por encima de nosotros, que en aspectos debemos respetar” (P14:41, 69)</p> <p>“debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno” (P21:26, 95)</p> <p>“el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando” (P21:27, 101)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Colaboración entre iguales (LA1.ci) Aprendizajes futuros (LA1.af) Control (LA1.cl)</p>	<p>“que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26)</p> <p>“van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!” (P14:27, 39)</p> <p>“no solo tenemos que hacer que nuestros alumnos vayan más delante de manera autónoma, guiada por nosotros, en fin de la manera que consideren más oportuna, es que nosotros también tenemos que avanzar, y... y el conocimiento nunca se cierra” (P14:33, 57)</p> <p>“en grupos grandes es mucho más complicado esto de la autonomía del aprendizaje, hoy en día con... con el grado donde debemos fomentar eso, pues lo que debemos, o lo que pienso que debemos intentar es dar al alumno, o sea calcular muy bien (uh) todo lo que se plantea en gran grupo, en grupo reducido y en trabajo personal del alumno de manera que el alumno tenga las herramientas</p>

	<p>suficientes” (P14:42, 71)</p> <p>“para hacer el trabajo personal, (uhj) porque entonces (uh) estaría perdido, entonces autonomía, sí, pero autonomía en la que... debemos intentar controlar los pasos del alumno” (P14:43, 73)</p> <p>“si te apetece directamente, porque indirectamente todo lo que trabaje el idioma, va a repercutir en su, es su aprendizaje, esto no te lo voy a evaluar, pero mira si te apetece te he puesto este enlace que a mí me parece interesante, pues miraló, y... bueno” (P14:44, 73)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)</p> <p>“pero yo diría algo intermedio ¿no?, tampoco un tutelaje, eh... hacia el alumno por parte del profesor, de tal manera que se sienta amparado constantemente y además difícilmente sería posible en grupos numerosos” (P21:22, 79)</p> <p>“buscando un poco las referencias que necesite, pero no someterlo a, a una especie de tutela permanente” (P21:25, 89)</p> <p>“El profesor debe estar encima del... del alumno o del grupo y ahora con...con los nuevos eh...Instrumentos de... por ejemplo del campus virtual etcétera es posible ese mayor seguimiento pero... pero, ya como dije antes no soy partidario tampoco de que el alumno lo tenga todo cocinado” (P21:28, 111-113)</p> <p>“Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)</p>
<p>Incertidumbre (IN1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Duda positiva (IN1.d) Motivación (IN1.m) Humildad (IN1.hu)</p>	<p>“un buen docente tiene que saber la materia que imparte, es que ese ese es el tema básico, si no sabes la materia no sé lo que haces enseñándola, (uh) pero eso no quita que a veces se dude, y de hecho pienso que la duda es positiva, porque la duda impulsa a ir más adelante” (P14:32, 57)</p> <p>“no puede dudar sobre la asig..., o sea sobre la asignatura que está impartiendo, pero si puede mostrar duda si en un momento dado no recuerda algo o realmente” (P14:35, 61)</p> <p>“bueno pues es esto, (uh) tengo que ver, tengo que investigar, entonces eso hace que vaya más allá” (P14:36, 61)</p> <p>“En, una materia básica de primer curso, pues normalmente no debería de haber grandes... grandes dudas en el profesor de geografía” (P21:16, 67)</p> <p>“Evidentemente nadie es experto en algo que está pasando en el mismo momento” (P21:17, 71)</p> <p>“eso permite que el alumno pueda también... igualarse al profesor en el nivel de conocimiento y, y hacer búsquedas de información, a través de prensa, a través de Internet” (P21:18, 73)</p> <p>“En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas” (P21:19, 75)</p> <p>“no debe haber mucha dudas, sería mala señal si hubiera dudas por parte del profesor” (P21:20, 77)</p>

<p>Sanción-Reprobación (SR1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Humor (SR1.hu) Elegancia (SR1.el) Individual (SR1.in)</p>	<p>“me parece que no debo humillar a nadie, entonces bueno si tengo que decir a algún alumno, pues lo hago aparte, pero en público... o intento..., cuando hay que corregir algún comportamiento, intento hacerlo con humor..., o intentando que nadie se sienta..., que nadie se sienta mal en público” (P14:45, 75)</p> <p>“a mí no me gustaría que me lo hicieran, entonces..., a veces es un poco es como que sale en el momento no..., cuando uno se encuentra en una situación así pues, reaccionas como puedes intentando corregir las cosas” (P14:46, 75)</p> <p>“hay veces, claro, que hay que llamar la atención obviamente claro” (P21:30, 125)</p> <p>“Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda” (P21:31, 127)</p> <p>“pero llamar la atención en cuanto a sus actitudes ante la asignatura o ante los contenidos etcétera, si lo hago, lo hago conjuntamente” (P21:32, 133)</p>
<p>Rigidez (RI1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Flexibilidad progresiva (RI1.fp) Límites (RI1.li)</p>	<p>“hay que ser flexible, pero (uh...) también hay que marcar límites” (P14:47, 77)</p> <p>“el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de últimos cursos, etcétera, pues un ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado” (P21:33, 149)</p> <p>“la rigidez en primer curso, del lado de la flexibilidad en los últimos...” (P21:34, 151)</p> <p>“Hay que asustar un poco de entrada, pues ya hay tiempo de distinguir” (P21:35)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE1)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Distinción de roles (DE1.dr) Cercanía (DE1.ce) Tutoría (DE1.tu) Docente como guía (DE1.pg)</p>	<p>“el profesor es el que organiza, es el que enseña, es el que guía la clase, es el que gestiona la clase y el alumno está ahí para aprender, eso nos viene dado (eh...), pues no sé qué más, que más te podría decir, (uh...) distancia social..., hombre comunica..., teniendo en cuenta lo que he dicho antes, que tenemos unos roles predeterminados, pues una comunicación lateral no puede haber, comunicación descendente evidentemente que no” (P14:48, 83)</p> <p>“yo por lo menos intento es que vean que, que soy una persona cercana, que si me tienen que preguntar algo no me tienen que tener miedo, y... bueno estoy ahí y sobre todo que la comunicación está siempre abierta, para preguntar en clase, y si no se atreven en clase porque les da apuro o porque son tímidos, pues que vengan a tutorías o me pregunten después de las clases” (P14:49, 85)</p> <p>“distancia social, lo que es claro es que nos viene dado y que a lo mejor en unos marcos diferentes podría ser distinto, pero en fin, la idea de maestro, no, de maestro tradicional que tenemos, pues eh maestro como guía, maestro como guía, entonces quieras que no eso ya hace que..., que seas tú quien gestione” (P14:50, 85-87)</p> <p>“Yo creo que deben existir los roles” (P21:36, 163)</p> <p>“hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor” (P21:37, 163)</p> <p>“no creo que deban confundirse los roles” (P21:39)</p>

Empatía (EM1)	“intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar de él” (P14:16, 28)
---------------	--

Rama de Ciencias Experimentales:

Categorías	Fragmentos
Características del docente (CD2) <i>Subcategorías:</i> Dominio de la materia (CD2.d) Seguridad (CD2.s) Voluntad (CD2.vo) Formación (CD2.fo) Vocación (CD2. v) Pasión (CD2. p) Crítico (CD2.cr) Implicación (CD2.im) Claridad (CD2.cl)	“dominar la materia” (P01:6, 28) “te hace sentirte seguro” (P01:7, 28) “buena intención del profesor” (P01:9, 30) “mucho voluntad y gracias a eso funciona” (P01:10, 34) “una formación amplia” (P21:9, 48) “una formación amplia, eh, lo más diversa posible” (P21:10, 48) “ser vocacional” (P21:11, 48) “un apasionamiento con la materia” (P21:12, 48) “combinar esa vocación con la formación amplia” (P21:14, 50) “capaz de transmitir bien la...la información, eh...debe de estimular al, o de motivar al estudiante para su implicación en la..., también en la superación de las...de las distintas asignaturas y... y en definitiva, debe ser también un buen gestor de eh, proyectos de investigación (P21:15, 50) “ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor” (P21:38, 169) “que, eh... sea un buen formador” (P23:6, 29) “un docente implicado en su materia” (P23:7, 29) “que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia” (P23:8, 29) “ver claramente lo que le está explicando, lo que le está diciendo” (P23:9, 29) “saber lo que está haciendo” (P23:10, 33) “le tiene que gustar” (P23:11, 33)
Características de los estudiantes (CE2)	“un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro” (P21:13, 48)
Estrategias docentes (ED2) <i>Subcategorías:</i> Clase magistral (ED2.cm) Tutoría grupal (ED2.tug) Trabajo en grupo (ED2.tg) Trabajo individual (ED2.ti) Selección de contenidos (ED2.sc) Gestionar silencios	“clase magistral” (P01:8, 30) “hacer tutorías grupales” (P01:11, 36) “trabajos en grupos” (P01:12, 36) “no es una característica definitoria que la gente aprenda a trabajar en grupo” (P01:13, 36) “la tendencia a trabajar muy individualmente” (P01:14, 36) “con el tiempo, con los años de experiencia, que por desgracia nosotros funcionamos así, nos vamos dando cuenta de cuáles son las cosas importantes y vamos digamos, vamos cribando la

<p>(ED2.gs) Fomentar preguntas (ED2.fpr)</p>	<p>información menos relevante a los alumnos y le vamos dando la más importante” (P01:16, 46)</p> <p>“que antes de ir a clase pues estudiamos un poco, estudiamos un poco, estudiamos más cosa y cada año pues nos vamos actualizando” (P01:17, 48)</p> <p>“es mejor no estudiar antes de ir a clase porque de esa manera tú vas y vas con lo importante que es lo que tú siempre te acuerdas, lo importante y no te surge a la mente nueva información que lo que hace al final es aportarle demasiado y por eso lo que te digo confunde al alumno en el sentido de que no es capaz de saber lo que es importante” (P01, 48:18)</p> <p>“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)</p> <p>“pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un 2%, el resto de la clase” (P23:34, 106)</p>
<p>Liderazgo (LD2)</p>	<p>“siempre hay que estar preparando” (P23:12, 43)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (AG2.ce) Masificación (AG2.ma) Autonomía (AG2.au) Control (AG2.cl) Equilibrio (AG2.eq) Concreción (AG2.cn) Flexibilidad (AG2.fl)</p>	<p>“creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber” (P01:19, 50)</p> <p>“realmente el alumno no tiene tiempo de venir, no viene, yo creo que no viene a los despachos porque no sabe para que venir y tampoco porque no tiene tiempo para venir, en el caso de las tutorías” (P01:22, 50)</p> <p>“debido a la, debido a la masificación no podemos atenderles” (P01:26, 56)</p> <p>“el alumno debe de ser capaz de gestionar su propio conocimiento y debe tener un cierto apoyo también por parte del profesor, porque el alumno, en fin, una, eh...es un elemento en formación, una persona en formación académica, incluso humana en algunos casos” (P21:21, 79)</p> <p>“pero al mismo tiempo, hombre debe haber una cierta vigilancia del profesor sobre las circunstancias concretas académicas e incluso personales del alumno” (P21:23, 81)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)</p> <p>“el alumno no es que deba de ir por libre, el alumno debe de ir, meramente... eh... guiado por, por el profesor a la hora de resolver sus ejercicios” (P23:16, 59)</p> <p>“profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atenzado, y atornillado” (P23:17, 59)</p> <p>“a lo mejor después a la hora de la verdad, es otra cosa, no, pero yo trato siempre de ayudar a mis alumnos” (P23:19, 65)</p> <p>“a lo mejor el alumno puede ir construyendo conocimientos de una</p>

	<p>forma, no que sea más fácil, pero sí que sea más llevadera no, pero que en este caso... debe de ir guiado no, es decir, debe de ir conducido para la hora de poder él resolver..., porque es que si no, se pierde, se pierde" (P23:20, 67)</p> <p>"tiene que, que, que ir guiado por que es que si no, no aterriza, no termina de aterrizar" (P23:21, 69)</p> <p>"que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor" (P23:31, 100)</p>
<p>Comprensión (CO2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Circunstancias personales (CO2.cp) Empatía (CO2.em)</p>	<p>"debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno" (P21:26, 95)</p> <p>"el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando" (P21:27, 95)</p> <p>"desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador· (P23:18, 61)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA2)</p> <p><i>Subcategoría:</i> Trabajo autónomo (LA2.ta)</p>	<p>"no hay que estar demasiado encima; bueno aquí la tendencia es no estar encima" (P01:25, 56)</p> <p>"yo creo que es muy importante para el alumno no tener todo muy mascado, muy hecho, sino tiene que trabajar para adquirir conocimientos, es decir, nosotros tenemos por experiencia que cuando le damos las cosas muy bien hechas el alumno trabaja poco y aprende menos" (P01:27, 56)</p> <p>"hay que buscar un equilibrio, pero tampoco muy encima de ellos es que no podemos estar, es imposible" (P01:28, 56)</p> <p>"pero yo diría algo intermedio ¿no?, tampoco un tutelaje, eh... hacia el alumno por parte del profesor, de tal manera que se sienta amparado constantemente y además difícilmente sería posible en grupos numerosos" (P21:22, 79)</p> <p>"debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar" (P21:24, 87)</p> <p>"buscando un poco las referencias que necesite, pero no someterlo a, a una especie de tutela permanente" (P21:25, 89)</p> <p>"El profesor debe estar encima del... del alumno o del grupo y ahora con...con los nuevos eh...Instrumentos de... por ejemplo del campus virtual etcétera es posible ese mayor seguimiento pero... pero, ya como dije antes no soy partidario tampoco de que el alumno lo tenga todo cocinado" (P21:28, 111-113)</p> <p>"Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también" (P21:29, 115)</p> <p>"profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atezado, y</p>

	<p>atornilladlo" (P23:17, 59)</p> <p>"a lo mejor el alumno puede ir construyendo conocimientos de una forma, no que sea más fácil, pero sí que sea más llevadera no, pero que en este caso... debe de ir guiado no, es decir, debe de ir conducido para la hora de poder él resolver..., porque es que si no, se pierde, se pierde" (P23:20, 67)</p>
<p>Incertidumbre (IN2)</p> <p><i>Subcategoría:</i> Dominio materia (IN2.dm)</p>	<p>"aquí todo el mundo está muy bien formado. Yo creo que eso no es ninguna desventaja. La gente domina la materia" (P01:15, 44)</p> <p>"En, una materia básica de primer curso, pues normalmente no debería de haber grandes... grandes dudas en el profesor de geografía" (P21:16, 67)</p> <p>"Evidentemente nadie es experto en algo que está pasando en el mismo momento" (P21:17, 71)</p> <p>"eso permite que el alumno pueda también... igualarse al profesor en el nivel de conocimiento y, y hacer búsquedas de información, a través de prensa, a través de Internet" (P21:18, 73)</p> <p>"En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas" (P21:19, 75)</p> <p>"no debe haber mucha dudas, sería mala señal si hubiera dudas por parte del profesor" (P21:20, 77)</p> <p>"dudar y lógicamente la duda por... en un momento determinado no acordarse de un determinado, de una determinada puntualización o de algún aspecto que contiene lo que es el contexto de lo que está explicando en ese momento, pues sí, se puede dudar" (P23:13, 55)</p> <p>"hemos estado hablando con los alumnos, y... me han dicho tal cosa, digo bueno, prefiero consultarla porque no quiero engañarla" (P23:14, 55)</p> <p>"los sabios y los científicos también tenemos nuestras lagunas porque somos humanos, entonces digo, prefiero no contestarle, uh... mirarlo y el próximo día se acerca usted a tutoría que yo gustosamente le explicaré, le atenderé con lo que realmente me está preguntando, ya está, es decir que... sin ningún problema" (P23:15, 57)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Respeto (SR2.re) Parar la clase (SR2.pc)</p>	<p>"somos respetuosos con ellos, vamos, yo te puedo decir que aquí hay profesores que no, que no" (P01:29, 58)</p> <p>"yo sé que hay profesores que tienen, que son reconocidos porque faltan a veces el respeto a los alumnos" (P01:30, 58)</p> <p>"la gran mayoría yo creo que los profesores aquí, en ese sentido, son muy educados y tienen mucho cuidado con los alumnos" (P01:31, 58)</p> <p>"hay veces, claro, que hay que llamar la atención obviamente claro" (P21:30, 125)</p> <p>"Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda" (P21:31, 127)</p> <p>"pero llamar la atención en cuanto a sus actitudes ante la asignatura o ante los contenidos etcétera, si lo hago, lo hago</p>

	<p>conjuntamente” (P21:32, 133)</p> <p>“normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase” (P23:22, 71)</p> <p>“lo que es tan interesante que estás hablando, pues puede hacernos participe a los demás porque nosotros estamos aquí todos para aprender y entonces, lo mismo puedo aprender yo de, de usted, que usted de mí, y entonces bueno, pues cuando veo que..., que no es una cosa, qué... pues, el mismo se viene a menos y ya se queda todo, y hay un silencio sepulcral y se puede continuar con la clase” (P23:23, 71)</p> <p>“que perdamos cinco minutos en una clase, o... estemos que haga falta inclusive romper el hielo, y si hace falta, contar un chiste o una chirigota se cuenta, pero en el momento que se haya acabado el chiste o la chirigota, digo, aquí todo el mundo a trabajar, porque a lo que venimos es a formar Ingenieros, no venimos a formar eh..., no sé, chistosos” (P23:24, 71)</p>
<p>Rigidez (RI2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Flexibilidad (RI2. fl) Flexibilidad progresiva (RI2.fp) Seriedad (RI2.se)</p>	<p>“aquí son muy flexibles, desde luego” (P01:23)</p> <p>“sabemos que están muy atareados que están muy presionados y le damos muchísimas ventajas de horario. Yo creo que a veces demasiadas y creo que se aprovechan un poco de eso” (P01:24, 54)</p> <p>“siempre hay que empezar rígido, hay que empezar rígido porque si uno empieza flexible, entonces la clase se te va, entonces, bueno, pues el alumno va midiéndote, uno empieza rígido luego pues van surgiendo flexibilidades, pero hay que medirlas, el alumno sabe, las ve” (P01:32, 60)</p> <p>“el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de últimos cursos, etcétera, pues un ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado” (P21:33, 149)</p> <p>“la rigidez en primer curso, del lado de la flexibilidad en los últimos...” (P21:34, 151)</p> <p>“Hay que asustar un poco de entrada, pues ya hay tiempo de distinguir” (P21:35, 159)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)</p> <p>“lo que hay que ser serio... y... y darle... esa formación dentro de lo que es la seriedad, pero tampoco el punto de flexibilidad” (P23:25, 73)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)</p>

<p>Distancia con el estudiante (DE2)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE2.c) Poco contacto (DE2.pc) Distinción de roles (DE2.dr) Relación distendida (DE2.rd)</p>	<p>“creo que somos cercanos, la mayoría de los profesores que puede haber” (P01:19, 50)</p> <p>“los de media edad y los más jóvenes son muy cercanos” (P01:20, 50)</p> <p>“los alumnos tienen muy poco contacto fuera del aula con nosotros” (P01:21, 50)</p> <p>“las prácticas en el laboratorio, que son grupos de veinte alumnos, de veinticinco alumnos y ahí hay mucha interacción” (P01:33, 62)</p> <p>“Yo creo que deben existir los roles” (P21:36, 163)</p> <p>“hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor” (P21:37, 163)</p> <p>“no creo que deban confundirse los roles” (P21:39, 173)</p> <p>“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar, (se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)</p> <p>“el alumno siempre tiene que saber que el profesor, uh... está como ayuda a la creación de su conocimiento, no como enemigo a la creación de su conocimiento” (P23:30, 98)</p> <p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p> <p>“la relación profesor-alumno, tiene que ser una relación distendida” (P23:32, 104)</p> <p>“pero la relación profesor alumno debe de ser una relación de amistad sabiendo cada uno el papel que tiene que realizar” (P23:33, 104)</p> <p>“pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un 2%, el resto de la clase” (P23:34, 106)</p>
<p>Empatía (EM2)</p>	<p>“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)</p>
<p>Flexibilidad (FL2)</p> <p><i>Subcategoría:</i> Atención personalizada (FL2.ap)</p>	<p>“aquí son muy flexibles, desde luego” (P01:23)</p> <p>“sabemos que están muy atareados que están muy presionados y le damos muchísimas ventajas de horario. Yo creo que a veces demasiadas y creo que se aprovechan un poco de eso” (P01:24, 54)</p> <p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo</p>

	<p>tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)</p>
--	---

Rama de Ciencias de la Salud:

Categorías	Fragmentos
<p>Características del docente (CD3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Vocación (CD3.v) Adaptación a cambios (CD3.ac) Actualización (CD3.at) Tradición docente (CD3.td) Uso de TICs (CD3.tic) Atención personal (CD3.ap) Actitud personal (CD3.acp) Conocimiento (CD3.co)</p>	<p>“que le guste” (P22:6, 40)</p> <p>“es una opción que igual que la parte nuestra asistencial, tiene que gustarte” (P22:7, 42)</p> <p>“estar abierto a la innovación porque... de, de estar con la diplomatura ha pasado a un a un grado esa adaptación también ha ido acompañada de otro gran salto en las innovaciones tecnológicas en la enseñanza” (P22:8, 42)</p> <p>“vocación” (P22:9, 42)</p> <p>“La puesta al día, la puesta al día porque igual que nosotros cada año renovamos los temarios, la parte nuestra es más docente que práctica” (P22:10, 46)</p> <p>“tenemos muchas ganas, muchas más experiencia asistencial pero poca experiencia docente” (P22:11, 46)</p> <p>“la incorporación de nuevas tecnologías en la docencia” (P22:12, 47)</p> <p>“no es todo lo importante, lo importante es que sepan encontrar toda la información ” (P22:14, 47)</p> <p>“entonces el uso de tutorías para otros aspectos más de información del estudiante en... de... ofertarlas tutorías personales o individuales, además de la tuya no de, de alumnos, también ha sido otro salto importante como característica del profesor” (P22:15, 47)</p> <p>“es una profesión muy vocacional” (P24:5, 33)</p> <p>“tiene que ver en tu persona, actitudes eh... virtudes incluso” (P24:6)</p> <p>“actitudes personales, hábitos personales, disciplinas” (P24:7, 35)</p> <p>“conocimiento científico al día” (P24:8, 35)</p> <p>“vocacional, que parece algo antiguo, no es algo actual, con, con el... el estar al día” (P24:9, 37)</p> <p>“Muy al día y al mismo tiempo transmitir, transmitir lo que el alumno debe de poner en práctica” (P24:10, 39)</p> <p>“virtudes, vocación” (P24:11, 41)</p>
<p>Características del estudiante (CE3)</p>	<p>“el alumno de grado todavía prefiere eso, prefiere incluso hasta incluso un AZ con cientos folios, se lo estudia pero no prefiere trabajar todos los días, y estamos ya en el segundo año y te lo dicen</p>

	preferimos el sistema antiguo” (P22:28, 72)
<p>Liderazgo (LD3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Estar al día (LD3.ed) Innovación (LD3.i) Autonomía del estudiante (LD3.ae) Dinamizar la clase (LD3.dc) Trabajar en equipo (LD3) Referente (LD3.rf)</p>	<p>“tú eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña ... o Don ..., y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar” (P22:53, 113)</p> <p>“el liderazgo del profesor es hacerle ver al estudiante de que no es cuestión de que se sepa el temario, sino que sepa buscar ese temario durante los cuatro años que va a estudiar la carrera.” (P22:16, 51)</p> <p>“qué cosas son las básicas de este temario, y que son las que tenéis que buscar, ampliar u orientaros para buscarlas, entonces el liderazgo es tanto en el enfoque de Bolonia” (P22:17, 53)</p> <p>“las actividades que hemos comentado, las actividades, el... los grupos, la dinámica, si tu no se los pones” (P22:18, 53)</p> <p>“si tú no tienes clarísimo lo que quieres, el alumno lo tienes perdido” (P22:19, 53)</p> <p>“que sepa encontrar las diferentes maniobras, las diferentes indicaciones durante toda su..., su carrera, se sabe el temario, se examinará, pero cuando termine ese alumno no va a tener la capacidad de trabajar en un equipo” (P22:20, 53)</p> <p>“el líder para mí no que significa (eh) que sea el que arrastre de los alumnos, a lo mejor en este aspecto” (P22:21, 53)</p> <p>“la figura del profesor es de líder completamente, algunas veces el líder, como se ha dado el caso a mí, me han comentado ellos a mí les intimidó” (P22:22, 60)</p> <p>“tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí” (P24:17, 81)</p> <p>“dinamizar esas reuniones, es muy fácil, porque presentas casos clínicos y eso atrae mucho” (P24:12, 47)</p> <p>“es muy fácil dinamizarlo y..., y sobre todo porque la enfermería nos da mucho juego, con el tema de los diagnósticos de los enfermeros” (P24:13, 49)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Acompañamiento (AG3.a) Soporte (AG3.s) Cercanía (AG3.ce) Referente (AG3.rf)</p>	<p>“tenemos que servir, de apoyo correctamente, de soporte (eh) ...,yo me lo plantearía, yo creo que la figura del profesor en Bolonia y en el siglo XXI, no es el..., el profesor antiguo” (P22:27, 72)</p> <p>“el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante” (P22:29, 72)</p> <p>“apoyo por supuesto, porque las nuevas tecnologías el alumno no las va a incorporar porque que pase de un Bachiller o de un FP, entonces el soporte, totalmente” (P22:30,74)</p> <p>“apoyo en esa parte sí, pero soporte y apoyo como padre de ellos en absoluto” (P22:31, 79)</p> <p>“una cercanía más que una distancia entre profesor y alumno, si antes me has preguntado si servimos de soporte o apoyo, no puede servir de soporte o apoyo a alguien si no mantienes un mínimo de conversaciones coloquiales” (P22:52, 111)</p>

	<p>“Debe servir de soporte y apoyo, al alumno” (P24:16, 77)</p> <p>“tú tienes que tener un referente, y el profesor de enfermería, debe ser un referente, yo creo que sí” (P24:17, 81)</p>
<p>Comprensión (CO3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Distinción de roles (CO3.dr) Circunstancias personales (CO3.cp) Escucha (CO3.es) Disciplina (CO3.d)</p>	<p>“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81)</p> <p>“pero ponerse en, en el lugar no, porque si me pongo en el lugar yo no tengo nada que tiene el estudiante, tengo otros procesos, otros procesos cognitivos diferente al estudiante y yo sí sabría lo que daría al estudiante” (P22:33, 81)</p> <p>“yo prefiero, no prefiero ponerme..., prefiero comprender lo que me dice el estudiante, escuchar al estudiante y entre los dos ver opciones, pero no ponerme en el lugar del estudiante, yo no soy estudiante” (P22:34, 81)</p> <p>“ha tenido el apoyo soporte del profesor, pero nunca poniéndome en su sitio” (P22:35, 83)</p> <p>“hay situaciones que están justificadas en las que el alumno te puede plantear problemas personales y tal, que bueno que si están justificados tú tienes que ponerte en su lugar, caso concreto de alumnos que a lo mejor no han podido venir a algunas prácticas porque es que tiene un trabajo, y hoy día ese aspecto hay que cuidarlo mucho” (P24:18, 85)</p> <p>“que hoy es alumno e intenta torear eh, mañana va intentar torear a, al supervisor, a la, a la disciplina del hospital” (P24:19, 85)</p> <p>“porque está como muy institucionalizado muy jerarquizado, y ahí hay que tener una disciplina eso está claro” (P24:20, 89)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Acompañamiento (LA3. a) Libertad con normas (LA3.ln) Control (LA3.cl)</p>	<p>“el alumno es el responsable de su formación, y el profesor comparte con el estudiante su proceso, pero por fin nos dan la posibilidad de que si aprende o no aprende, es el estudiante” (P22:29, 72)</p> <p>“yo prefiero que tenga el alumno libertad” (P22:36)</p> <p>“libertad eh... de venir o no venir a clase, son prácticas obligatorias evidentemente, las normativas lo obliga la Universidad y he buscado la forma de que esa práctica tampoco sea obligatoria, es decir, el alumno me firma la práctica, tanto quiere decir que la está haciendo, y tal como la firma, si se va, yo no tengo ningún tipo de inconveniente” (P22:37, 85)</p> <p>“me da la libertad de decirle al alumno tome usted las herramientas para trabajar y ahora usted decide si trabaja o no trabaja, usted decide si cuando acabe el curso su aprobado que usted lo tenía hecho lo mantiene o usted no lo mantiene, usted decide si con su coche usted lo quiere arrancar y conducir o lo quiere tener aparcado, es decir, tiene usted todo para conducir el coche” (P22:38, 85)</p> <p>“prefiero darles libertad al estudiante y segundo creo que Bolonia, mejor o peor, lo que tiene de bueno es justamente eso, la libertad para el profesor, y para el estudiante, y el alumno estudiará cuando quiera, cuando pueda o cuando le dé la real gana y no cuando quiera el profesor” (P22:39, 87)</p> <p>“totalmente libertad para el estudiante aprobando y aceptando las normas que tiene aceptadas cuando se hizo su matrícula” (P22:40,</p>

	<p>87)</p> <p>“Tiene que aprender por su cuenta, (uh), muy encima del alumno quiere decir, eh, observándolo todo, si es observándolo todo pues sí, ahora si por muy encima tu entiendes que lo haces por él, pues no, es decir si tú no puedes” (P24:21, 91)</p> <p>“el estar por encima es estar observando y supervisando, pues sí, sí” (P24:22, 93)</p>
<p>Incertidumbre (IN3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Dudas (IN3.d) Participación del estudiante (IN3.pe) Recurso didáctico (IN3.rd)</p>	<p>“si alguna vez doy un curso, con el temario correspondiente, y no tuviera como profesor ninguna duda, ese año, seguramente es que me jubilo al siguiente” (P22:23, 66)</p> <p>“ni biológicamente ni, posible que un profesor, no tenga dudas cada año de lo que estaba haciendo antes” (P22:24, 66)</p> <p>“con todo lo que yo sé el día que yo llegue a una prueba deportiva y se me ponga delante un deportista solamente para un masaje y yo no esté nervioso, o sea esté tan confiado ..., o sea igual me pasa como profesor, si no tengo ninguna duda, ni me planteo nada ni quiero mejorar nada para el siguiente año, algo ahí no está funcionando, totalmente de acuerdo en que tiene que haber dudas” (P22:25, 66)</p> <p>“¡oiga profesor han sacado un aparato para el dolor!, tal, ‘¿qué es? ¿qué me parece?’, ‘no sé nada de la noticia, me parece muy bien, me informaré y ya está’” (P22:26, 68)</p> <p>“el tú no lo puede saber todo, eso un docente lo tiene que saber, tiene que tener asumido que habrá preguntas que no sepa responder, y eso no debe asustarle al docente, ni debe eh, considerarse que es que el docente no está a la altura, no, otra cosa es que tú eh..., cuando respondas a una pregunta, no seas un disco duro, es decir que cuando respondas a una pregunta, incluso intencionadamente no respondas del todo” (P24:14, 71)</p> <p>“Para que el alumno sea capaz de..., investigar por su cuanta también, claro eso hay que saberlo hacer, ahora el, ¿el no saber algunas preguntas?, evidentemente es que no lo sabemos todo, eso está claro, ningún docente, y yo a eso no le daría tanta importancia” (P24:15, 73)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Llamar la atención (SR3.ll) Ironía (SR3.ir) Individual (SR3.in) Públicamente (SR3.pb)</p>	<p>“hay que llamar la atención a la clase, si es una situación de impedimento de desarrollo de la clase o parte temática o parte práctica, se hace una llamada, o..., se hace un, un aviso, te callas y se hace una, yo pienso que como mucho hasta dos veces, más de ahí” (P22:41, 91)</p> <p>“si creen que lo que están hablando es suficientemente interesante, me voy al despacho, ustedes me llaman cuando terminen, y tan, y tan encantado” (P22:42, 91)</p> <p>“ya le he comentado a tus compañeros que hasta que no estemos con un mínimo de voz’, entonces, es más, hace más efecto individual que en clase” (P22:43, 91)</p> <p>“un alumno que en medio de la clase está... haciendo cosas que no debe pues claro en público, es más, yo creo que el resto de la audiencia lo agradece” (P24:23, 95)</p>
<p>Rigidez (RI3)</p>	<p>“la flexibilidad mejor que la rigidez, siempre, porque es algo que es biológico, es decir, nadie en, en medicina lo de estar rígido es patológico” (P22:44, 95)</p> <p>“ser rígido como profesor iría en contra de lo que sería la evolución</p>

<p><i>Subcategorías:</i> Flexibilidad (RI3.fl) Normas (RI3.no)</p>	<p>de la flexibilidad de una articulación, de una musculatura, entonces a escoger flexibilidad, pero si pudiera ser el conjunto” (P22:45, 95)</p> <p>“entre rigidez y flexibilidad, flexibilidad y si hay alguna opción, las dos son ciertas” (P22:48, 101)</p> <p>“lo que se ha aprobado en la Junta de centro en el departamento, eso es innegociable, eso es la rigidez” (P22:46, 97)</p> <p>“hay cosas en las que hay que ser rígido y cosas en las que hay que ser flexible. Hay que ser rígido, pues por ejemplo en que cuando estamos en clase, estamos en clase y no estamos con el móvil, es que esas cosas hoy día se dan” (P24:24, 97)</p> <p>“con el ordenador, entonces ahí hay que ser rígido por supuesto” (P24:25)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE3)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE3.ce) Armonía (DE3.ar) Incertidumbre (DE3.in)</p>	<p>“una cercanía más que una distancia entre profesor y alumno, si antes me has preguntado si servimos de soporte o apoyo, no puede servir de soporte o apoyo a alguien si no mantienes un mínimo de conversaciones coloquiales” (P22:52, 111)</p> <p>“La relación yo creo que debe de ser una relación de armonía” (P22:49)</p> <p>“yo marco una mínima distancia en el sentido de que, eh..., para, para impartir algunas cosas, eh..., con tema de de masaje, tengo que..., soy el único que entra en la intimidad de los alumnos por la asignatura, entonces, no, no, no llego a la faceta coloquial con ellos” (P22:50, 105)</p> <p>“digo de armonía o de equilibrio para que entienda que lo que se va a hacer tiene un respeto de mí hacia ellos, y que vean que el trato del cuerpo físicamente no tiene que ser más que lo coloquial” (P22:51, 105)</p> <p>“tú eres el profesor porque eres el que más sabes, o tu eres el profesor porque eres el más antiguo, o tu eres el profesor y mereces un respeto, porque te pueden decir Doña ... o Don ..., y se pueden reír en tu cara..., entonces sé líder, o sea, ponte al día como dice, ponte al día en tecnología, ponte al día en docencia, da, innova, y verás cómo te van a respetar” (P22:53, 113)</p> <p>“una cierta distancia pero la propia en la que marca la edad, por los aspectos terminológicos de enfoques, pero exceptuando eso no hay otra, otra distancia, nada más que la propia en la que quiera marcar el alumno” (P22:54)</p> <p>“habían momentos en los que yo estaba en el vestuario, me estaba cambiando de ropa y había un alumno mío cambiándose de ropa al lado mía, entonces yo me planteaba, esto es conveniente, no es conveniente, es bueno, es malo, y la verdad es que nunca me he sabido responder” (P24:28, 107)</p> <p>“yo creo que debe haber una distancia sí, creo que debe haber una distancia eh, pero ya te digo en ese caso concreto es que no me he sabido responder nunca, porque, porque claro 6 alumnos..., pues te da pie a que tengas una..., incluso intimidad” (P24:27, 107)</p>
<p>Empatía (EM3)</p>	<p>“Ponerse en el lugar del alumno, uh... no, es muy, es muy bonito ponerse, si yo fuera alumno, pero la experiencia me ha comentado que no, es más interesante eh intentar comprender al alumno” (P22:33, 81)</p> <p>“pero ponerse en, en el lugar no, porque si me pongo en el lugar yo no tengo nada que tiene el estudiante, tengo otros procesos, otros</p>

	<p>procesos cognitivos diferente al estudiante y yo sí sabría lo que daría al estudiante” (P22:33, 81)</p> <p>“yo prefiero, no prefiero ponerme..., prefiero comprender lo que me dice el estudiante, escuchar al estudiante y entre los dos ver opciones, pero no ponerme en el lugar del estudiante, yo no soy estudiante” (P22:34, 81)</p>
Flexibilidad (FL3)	<p>“la flexibilidad mejor que la rigidez, siempre, porque es algo que es biológico, es decir, nadie en, en medicina lo de estar rígido es patológico” (P22:44, 95)</p> <p>“ser rígido como profesor iría en contra de lo que sería la evolución de la flexibilidad de una articulación, de una musculatura, entonces a escoger flexibilidad, pero si pudiera ser el conjunto” (P22:45, 95)</p> <p>“las formas de aprender eso somos sesenta alumnos y un profesor, buscamos, yo doy unas opciones según me dicen, os puntuo hasta aquí pero si me en vez de clase, de clase magistral lo hacemos videos, en vez de videos hacemos exposiciones, o hacemos visitas a un centro oficial, es decir, ahí estaría la forma de..., y después la otra posibilidad es adaptarse también al estudiante” (P22:47, 97)</p> <p>“entre rigidez y flexibilidad, flexibilidad y si hay alguna opción, las dos son ciertas” (P22:48, 101)</p> <p>“hay cosas en las que hay que ser rígido y cosas en las que hay que ser flexible. Hay que ser rígido, pues por ejemplo en que cuando estamos en clase, estamos en clase y no estamos con el móvil, es que esas cosas hoy día se dan” (P24:24, 97)</p> <p>“hombre, lo más flexible es que, que tú vengas a dar un tema o con un tema y ese tema por sugerencia de los mismos alumnos, vaya por otro derrotero” (P24:26, 103)</p> <p>“hay cosas en las que hay que ser rígido y cosas en las que hay que ser flexible. Hay que ser rígido, pues por ejemplo en que cuando estamos en clase, estamos en clase y no estamos con el móvil, es que esas cosas hoy día se dan” (P24:24, 97)</p>

Rama de Ciencias Sociales y Jurídicas:

Categorías	Fragmentos
Ambiente de clase (AC4)	“Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase” (P17:48, 35)
Características del docente (CD4) <i>Subcategorías:</i> Comunicador (CD4.cm) Capaz de implicar (CD4.ci) Empatía (CD4.em) Ejemplo (CD4.ej) Formación (CD4.fo) Conocimiento práctico	<p>“no un buen comunicador de plástico ¿no? Como puede ser un locutor de televisión que tiene a la audiencia a través de una pantalla de ese televisor, sino un un comunicador quee... que sea capaz dee... dee... de llegar ¿no? emocionalmente a all... al alumnado” (P17:8, 20)</p> <p>“una persona capaz de implicar y comprometer a la gente enn... en las tareas y en y en y en trabajar las competencias de de la asignatura,” (P17:9, 20)</p> <p>“esa persona haga una reflexión previa y sea capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes” (P17:10, 22)</p> <p>“En la medida en que el profesor se compromete pues también invita a que el alumnado se comprometa con esa, con, con las</p>

<p>(CD4.cp) Actualización (CD4.at) Vocación (CD4.v) Crítico (CD4.cr) Pasión (CD4.p)</p>	<p>tareas, con las competencias que hay que trabajar” (P17:17)</p> <p>“una buena formación que pueda saber transmitir aquellos elementos básicos para que el alumno tenga claros cuáles son los pilares de esta asignatura y para lo que se da esta asignatura” (26:7, 22)</p> <p>“que no se centre exclusivamente en transmitir conocimientos teóricos, um, que eso en todo caso siempre puede el alumno ampliarlo por muchas formas, sino el conocimiento práctico” (P26:8, 22)</p> <p>“saber reciclarse continuamente y saber interpretar las fuentes, tanto las sentencias como las normas jurídicas, y es fundamental” (P26:9, 22)</p> <p>“saberle transmitir todo eso, que el alumno desarrolle esa competencia, por tanto no solo dar un conocimiento teórico, porque con ese conocimiento teórico no desarrolla todas las competencias, solo únicamente tiene una base teórica” (P26:10, 24)</p> <p>“desarrollar esa capacidad que el alumno se recicle constantemente y sepa interpretar las nuevas normas que vienen” (P26:11, 28)</p> <p>“Un buen docente, y además que tiene que investigar” (P26:16, 52)</p> <p>“buena capacidad de comunicación” (P14:8, 24)</p> <p>“saber expresarnos en el idioma por supuesto” (P14:10, 24)</p> <p>“una formación amplia” (P21:9, 48)</p> <p>“una formación amplia, eh, lo más diversa posible” (P21:10, 48)</p> <p>“ser vocacional” (P21:11, 48)</p> <p>“un apasionamiento con la materia” (P21:12, 48)</p> <p>“combinar esa vocación con la formación amplia” (P21:14, 50)</p> <p>“capaz de transmitir bien la...la información, eh...debe de estimular al, o de motivar al estudiante para su implicación en la..., también en la superación de las...de las distintas asignaturas y... y en definitiva, debe ser también un buen gestor de eh, proyectos de investigación” (P21:15, 50)</p> <p>“ser crítico con esa información, pues esa es la función del profesor” (P21:38, 169)</p>
<p>Características del estudiante (CE4)</p>	<p>“En la medida en que el profesor se compromete pues también invita a que el alumnado se comprometa con esa, con, con las tareas, con las competencias que hay que trabajar” (P17:17, 22)</p> <p>“un apasionamiento con la materia y esto es muy conveniente también para el alumnado claro” (P21:13, 48)</p> <p>“hay gente que sigue siendo muy tradicional y por tanto dan la teoría y poco más y hay otros que intentan...pues avanzar conforme las nuevas exigencias educativas” (P26:14, 40)</p>
<p>Estrategias docentes (ED4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Adaptación (ED4.ad) Incertidumbre (ED4.in) Participación (ED4.pa)</p>	<p>“que haga un esfuerzo muy grande acerca de que es lo que su asignatura aporta aa... a la formación de esas personas” (P17:11, 20)</p> <p>“a partir de qué elementos pues puede, puede llegar a hacer más fácil la la comunicación y la motivación por esa asignatura” (P17:12, 20)</p> <p>“me resulta como una estrategia especialmente interesante, por</p>

<p>Motivación (ED4.mo) Conocimientos previos (ED4.cp) Organización (ED4.or) Contextualizar (ED4.ct) Conexiones (ED4.cx) Autonomía (ED4.au)</p>	<p>ejemplo la la de un profesor que que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado” (P17:23, 24)</p> <p>“cuando el el alumno sabe que tiene cosas que aportar y y a la clase y cosas que a lo mejor el profesor no domina tan bien, pues se se le invita a participar y se le hace mucho más participe y y se le motiva en esa interacción con el profesor” (P17:26, 24)</p> <p>“debe intentar que los alumnos movilicen conocimientos previos” (P14:9, 24-26)</p> <p>“debe establecerse una conexión con lo que ya saben o con aquello que está en el fondo de su memoria que piensan que no recuerdan, pero que escarbando un poquito, eso está en un pozo que en un momento dado, se moviliza y se reactiva” (P14:11, 26)</p> <p>“que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26)</p> <p>“van a memorizarlo mejor, si ellos han descubierto como funciona esa regla antes que sí yo se lo doy ante mano o la escribo de ante mano” (P14:13, 26)</p> <p>“hace que los alumnos sean más activos en clase y que, que no se duerman ahí con el rollo de la gramática, y más teniendo en cuenta si tratamos de temas gramaticales” (P14:14, 26)</p> <p>“a la hora de explicar algo o de plantear cualquier trabajo, que... que esté ordenado, o sea que los alumnos tengan unas consignas muy claras, que sepan que tienen que hacer” (P14:15, 28)</p> <p>“pues empezar por una comprensión global y luego ir pasando a aspectos más más concretos” (P14:18, 28)</p> <p>ir de lo mayor a lo menor (P14:19, 28)</p> <p>“intento ir de lo general a lo, a lo particular, y siempre en una comprensión de textos por ejemplo, intento llegar a lo pequeño siempre con algunas preguntas de gramática que tenga conexión con, lo que se está estudiando en ese momento o ya se ha estudiado o incluso (uh) si hay algo como utilizo textos auténticos” (P14:20, 30)</p> <p>“si hay algo, que aún no saben, pues les digo mira, esto vamos a verlo dentro de unos días, pero mira un primer contacto con eso, te es útil mira ya cuando llegues a, llegue el momento de estudiarlo ya te sonará” (P14:21, 30-32)</p> <p>“ya no será algo totalmente desconocido y además lo has visto ya en un texto, es decir, contextualizado y no fuera de todo”. (P14:22, 32)</p> <p>“que el alumno sea consciente de que cada tema no es aislado, sino que hay conexiones, hay conexiones que pueden (uh) ayudar también a comprender las cosas, a avanzar, avanzar integrando, integrando lo nuevo con lo que ya sabe” (P14:23, 33)</p> <p>“proyectando por nuestra parte como esas actividades que se prevén en para conocer eso, pueden luego ir abriendo camino para las siguientes, es decir que sea, que haya un (uh) una continuidad”. (P14:24, 33)</p> <p>“los temas no sean compartimentos estancos” (P14:25, 35)</p>
---	--

	<p>“van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!” (P14:27, 39)</p> <p>“prefiero que sean los propios alumnos, o sea yo designo este trabajo es en grupo, en grupos de cuatro, en grupos de tres, pero nunca designo los grupos porque creo que es mejor que trabajen cada uno con quien quiera” (P14:28, 39)</p> <p>“investigues ese tema, y que lo trabajes y que luego lo devuelvas al alumno ya preparado, o sea, con un, con un, digamos con una solución pedagógica para que ellos lo aprendan” (P14:34, 57)</p> <p>“ese aspecto si se integra con lo que se está dando en clase, pues, vuelva a la clase o vuelva con alumnos futuros ya resuelto y además (uh) con el tratamiento pedagógico adecuado para que el alumno lo integre” (P14:37, 61)</p>
<p>Liderazgo (LD4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Democrático (LD4.d) Rol del docente (LD4) Compromiso (LD4.cp) Organización-autonomía (LD4.oa) Responsabilidad (LD4.r)</p>	<p>“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)</p> <p>“uno de los papeles que el profesor de hoy en día tiene que adoptar es precisamente el de un líder” (P17:13, 22)</p> <p>“y que hace a la gente interesarse sobre lo que está desarrollando para mí es un líder, sin lugar a dudas” (P17:15, 22)</p> <p>“No es un líder autoritario, pero si es un líder democrático, un líder participativo, un líder comprometido” (P17:16, 22)</p> <p>“les organizo, pero también les doy libertad, cierta libertad a la hora de que como grupo, eh... como el grupo deba funcionar, o sea les pongo las bases, porque también, eh... por así decirlo, yo creo que cuando uno está formándose tiene que tener un alto grado de autonomía porque, así desarrolla mejor todas sus capacidades y aptitudes” (P26:13, 34)</p> <p>“me importa mucho organizarles bien, incentivarles para que vean la importancia del trabajo en grupo y todas las competencias que van a desarrollar en él” (P26:12, 32)</p> <p>“tenemos también que (uhj) intentar que los alumnos se organicen y que hagan trabajos en grupo, los trabajos en grupo, o en pareja (uh) yo creo que son muy importante a pesar de que algunos alumnos se quejan” (P14:26, 39)</p> <p>“el liderazgo por encima de, de ese, de ese, de esa cuestión de organizar grupos, organizar actividades, que es desde luego nuestro papel” (P14:29, 51)</p> <p>“ese liderazgo está relacionado con la responsabilidad del grupo, y eso implica que tenemos que estar con un constante (uh) una constante revisión de cómo van las cosas (ehn) para ir solucionándolo a medida que, o sea es muy difícil tener trazado un curso de ante mano” (P14:30, 53)</p> <p>“liderazgo en el sentido de que de responsabilidad del grupo que tienes encargado” (P14:31, 55)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG4)</p>	<p>“no el de un líder autoritario, pero si un líder que sea capaz de de conducir, de orientar al al alumno hacia aquellos aspectos que más les... que más le convienen de cara a desarrollar las las</p>

<p><i>Subcategorías:</i> Liderazgo (AG4.ld) Orientación (AG4.or) Estimular (AG4.es) Cercanía (AG4.ce) Autonomía (AG4.au)</p>	<p>competencias y si que hay que y una persona que motiva y que hace a la gente trabajar” (P17:14, 22)</p> <p>“dentro de nuestro trabajo como docentes también están la de la de orientar, la de apoyar, la de estimular el trabajo del alumno” (P17:28, 27)</p> <p>“Porque porque a los profesionales que estamos formando nosotros a su vez también tienen que desarrollar esa competencia” (P17:29, 27)</p> <p>“Ellos también a su vez tienen que ser capaces de de orientar, de de comprender y animar y a a motivar a las personas con las que trabaje” (P17:30, 27)</p> <p>“el profesor tiene que estar al lado del del alumno y apoyándolo” (P17:36, 31)</p> <p>“cada alumno es un mundo y, cuando tú tienes que apoyarle y ayudarle está muy bien, eso, mostrar una cercanía hacia él y..., pero, insisto en lo anterior apoyar no significa ser paternalista y considerar que, um, esto, tú eres el dueño del cortijo” (P26:21, 64)</p> <p>“tenemos que aportar esa, ese valor, eh, personal que nos caracteriza y eso, y eso es: incentivar al alumno, animarle a que intensifique sus estudios, a que siga por ese camino que va a tener un buen resultado, y eso es importante. El alumno necesita ese tipo de apoyo” (P26:18, 58)</p> <p>“una cosa es el apoyo para hacer que el alumno saque lo mejor de sí mismo y que esta asignatura la disfrute y, saque un buen rendimiento, y otra cosa es un poco el paternalismo” (P26:19, 60)</p> <p>“a mí no me gusta el paternalismo de yo te ayudo, pero eso no te sirve nada más que para... Um, yo que sé, no sé como, cubrirte un poco las espaldas, pero, yo quiero que sea gente independiente, que se valga por sí misma, que sea autónoma, que tenga criterio” (P26:20, 60)</p> <p>“intento guiarles de manera que... (uh) llevarles un poco de la mano, llevarles de la mano de manera que, que lo vean ordenado y que vean las conexiones entre una cosa y otra”(P14:17, 28)</p> <p>“el profesor debe intentar motivar a sus alumnos, (uh) motivar en la dirección de su asignatura, claro motivarle a que su asignatura avance bien y que llegue a buen puerto, y esa motivación (uh...) pues (uh) no puede ser el primer día de clase, esa motivación tiene que ser sostenida a lo largo del curso”(P14:38, 63)</p> <p>“hay momentos bajos, hay momentos en los que los alumnos están muy resignados, hay momentos en los que (eh) tienen dificultades hay momentos también en los que no han tenido una disciplina de estudios y se ven con todo encima y se agobian, y bueno pues para eso están las tutorías” (P14:39, 63)</p> <p>“el alumno debe de ser capaz de gestionar su propio conocimiento y debe tener un cierto apoyo también por parte del profesor, porque el alumno, en fin, una, eh...es un elemento en formación, una persona en formación académica, incluso humana en algunos casos” (P21:21, 79)</p> <p>“pero al mismo tiempo, hombre debe haber una cierta vigilancia del profesor sobre las circunstancias concretas académicas e incluso personales del alumno” (P21:23, 81)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero</p>
---	---

	yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)
<p>Comprensión (CO4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Empatía (CO4.em) Paciencia (CO4.pa) Cercanía (CO4.ce) Sentido común (CO4.sc) Atención personal (CO4.ap) Limites (CO4.li)</p>	<p>“Claro que sí, es ponerse en... en el lugar de, ponerse en el lugar de para para comprenderlo” (P17:31, 29)</p> <p>“hay que mantener nuestra opinión y nuestra visión sobre la educación y sobre los temas que estamos trabajando, la visión propia, pero bueno, hay que ser tolerante, comprensivo y empático con la las situaciones que plantean los alumnos por muy descabelladas que a lo mejor puedan parecer. No se comparten, aunque se comprendan” (P17:32, 29)</p> <p>“cada alumno es un mundo y, cuando tú tienes que apoyarle y ayudarle está muy bien, eso, mostrar una cercanía hacia él y..., pero, insisto en lo anterior apoyarle no significa ser paternalista y considerar que, um, esto, tú eres el dueño del cortijo” (P26:21, 64)</p> <p>“Comprensión sí, pero siempre dentro de los límites del sentido común” (P14:40, 67)</p> <p>“sí se puede ser comprensivo, por supuesto receptivo a los problemas que te puedan contar, pero luego no debemos perder de vista que, que estamos en una institución y que no podemos hacer lo que queramos, que..., hay cosas que están por encima de nosotros, que en aspectos debemos respetar” (P14:41, 69)</p> <p>debe estar al tanto un poco de...de cuáles son las circunstancias personales, y yo diría generacionales del alumno” (P21:26, 95)</p> <p>“el punto de vista generacional y por supuesto el punto de vista personal, claro. Saber un poco en qué circunstancias se mueve el alumno y que problemas son los que se están enfrentando” (P21:27, 101)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Control (LA4) Competencias (LA4) Equilibrio (LA4)</p>	<p>“el control tiene que ser bastante sibilino” (P17:33, 31)</p> <p>“Sin que la persona quee... see...seguida, controlada, se dé cuenta ¿no? Yo creo que solamente cuando mmm... no se están, ehh... haciendo demasiado bien las cosas, pues es cuando a lo mejor hay que intervenir” (P17:34, 31)</p> <p>“Para reconducir una una determinada actividad, pero normalmente si las cosas van muy bien lo que hay que es ir estimulando y y valorando la los progresos que se vayan haciendo, pero, pero crear la sensación de que el alumno está aprendiendo por su cuenta” (P17:35, 31)</p> <p>“a mí no me gusta el paternalismo de yo te ayudo, pero eso no te sirve nada más que para... Um, yo que sé, no sé cómo, cubrirte un poco las espaldas, pero, yo quiero que sea gente independiente, que se valga por sí misma, que sea autónoma, que tenga criterio” (P26:20, 60)</p> <p>“cada alumno es un mundo y, cuando tú tienes que apoyarle y ayudarle está muy bien, eso, mostrar una cercanía hacia él y..., pero, insisto en lo anterior apoyarle no significa ser paternalista y considerar que, um, esto, tú eres el dueño del cortijo” (P26:21, 64)</p> <p>“les organizo, pero también les doy libertad, cierta libertad a la hora de que como grupo, eh... como el grupo deba funcionar, o sea les pongo las bases, porque también, eh... por así decirlo, yo creo que cuando uno está formándose tiene que tener un alto grado de autonomía porque, así desarrolla mejor todas sus capacidades y aptitudes· (P26:13, 34)</p>

	<p>“un buen profesor debe tutorizar el aprendizaje del alumno. En ciertos momentos debe ser exigente porque el alumno tiene que cumplir con una fecha y con un trabajo, pero estar muy encima del alumno significa matar un poco la capacidad del alumno para aprender por sí mismo” (P26:22, 70)</p> <p>“que el alumno despierte a esa búsqueda de conocimiento y que sepa manejarse con él y continuamente estar reciclándose, pues nosotros estamos haciéndoles un flaco favor si, por así decirlo, pervertimos un poco ese proceso al, “no tú no hagas nada, yo te..., tú estúdiate mis apuntes y olvídate de todo lo demás”. Eso yo creo que es matar toda la esencia de Bolonia” (P26:23, 70)</p> <p>“que como yo te pido una cosa muy concreta y nada más que te pido esto, se acabó, ya está no hay más” (P26:24, 74).</p> <p>“que intenten averiguarlo ellos, con las preguntas que intento que sean oportunas, que ellos intenten averiguar cómo funciona eso, aunque yo luego completo” (P14:12, 26)</p> <p>“van construyendo un objeto en él que, en el que se están ayudando, de manera que alguno que no sepa algo, pues el otro a lo mejor lo va a saber y se están ayudando entre ellos sin necesidad de recurrir al profesor y “¡ay que esto no lo sé hacer!” (P14:27, 39)</p> <p>“no solo tenemos que hacer que nuestros alumnos vayan más delante de manera autónoma, guiada por nosotros, en fin de la manera que consideren más oportuna, es que nosotros también tenemos que avanzar, y... y el conocimiento nunca se cierra” (P14:33, 57)</p> <p>“en grupos grandes es mucho más complicado esto de la autonomía del aprendizaje, hoy en día con... con el grado donde debemos fomentar eso, pues lo que debemos, o lo que pienso que debemos intentar es dar al alumno, o sea calcular muy bien (uh) todo lo que se plantea en gran grupo, en grupo reducido y en trabajo personal del alumno de manera que el alumno tenga las herramientas suficientes” (P14:42, 71)</p> <p>“para hacer el trabajo personal, (uhj) porque entonces (uh) estaría perdido, entonces autonomía, sí, pero autonomía en la que... debemos intentar controlar los pasos del alumno” (P14:43, 73)</p> <p>“si te apetece directamente, porque indirectamente todo lo que trabaje el idioma, va a repercutir en su, es su aprendizaje, esto no te lo voy a evaluar, pero mira si te apetece te he puesto este enlace que a mí me parece interesante, pues míralo, y... bueno” (P14:44, 73)</p> <p>“debe estar pendiente y vigilante un poco a las circunstancias, pero yo si tuviera que optar por algo sería partidario...a un alumno maduro dejarlo volar” (P21:24, 87)</p> <p>“pero yo diría algo intermedio ¿no?, tampoco un tutelaje, eh... hacia el alumno por parte del profesor, de tal manera que se sienta amparado constantemente y además difícilmente sería posible en grupos numerosos” (P21:22, 79)</p> <p>“buscando un poco las referencias que necesite, pero no someterlo a, a una especie de tutela permanente” (P21:25, 89)</p> <p>“El profesor debe estar encima del... del alumno o del grupo y ahora con...con los nuevos eh...Instrumentos de... por ejemplo del campus virtual etcétera es posible ese mayor seguimiento pero... pero, ya como dije antes no soy partidario tampoco de que el alumno lo</p>
--	---

	<p>tenga todo cocinado” (P21:28, 111-113)</p> <p>“Cada uno tiene que buscarse su...su hueco académico, posteriormente profesional y tiene que desarrollar esas habilidades también” (P21:29, 115)</p> <p>“profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atezado, y atornillado” (P23:17, 59)</p>
<p>Incertidumbre (IN4)</p> <p>Subcategorías: Empatía (IN4.em) Accesibilidad (IN4.ac) Recurso didáctico (IN4.rd) Participación del estudiante (IN4.pe)</p>	<p>“para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible” (P17:24, 29)</p> <p>“me resulta como una estrategia especialmente interesante, por ejemplo la la de un profesor que que que que aparentemente duda sobre algún conocimiento para hacer una pregunta verdadera al alumnado o para producir a cierta inquietud en el alumnado en un momento determinado” (P17:23, 24)</p> <p>“cuando el el alumno sabe que tiene cosas que aportar y y a la clase y cosas que a lo mejor el profesor no domina tan bien, pues se se le invita a participar y se le hace mucho más participe y y se le motiva en esa interacción con el profesor” (P17:26, 24)</p> <p>“un buen docente puede dudar, lo mismo que ahora yo estoy dudando enn... en contestarte a una cosa u otra ¿no?” (P17:18, 24)</p> <p>“un buen docente claro que puede dudar y y... es necesario que, que se, que se dude” (P17:19, 24)</p> <p>“si el profesor duda o tiene cierta incertidumbre no me no me parece mal” (P17:21, 24)</p> <p>“Yo creo que la docencia hay que tomársela con humildad, con humildad, el profesor está ocupando un papel dentro del aula y el alumnado está ocupando otro papel ¿no? Ehh...Se trata de que los dos sean unn papeles activos, pero mmm... pero no de que que el conocimiento solamente lo tenga uno y y que exista un trasvase de ese que tiene el conocimiento a quien no lo tiene” (P17:22, 24)</p> <p>“tampoco es que haya que dudar de manera obligatoria si si efectivamente se tienen ehh... casi todo los conocimientos” (P17:21, 24)</p> <p>“sí que puede manifestar su incertidumbre sobre otras cuestiones, ehh... que seguro que el el alumno sí que maneja o sí que conoce, se me ocurre por el ejemplo el tema de redes sociales” (P17:25, 24)</p> <p>“mostrar ciertas dudas o incertidumbres sobre algún conocimiento para que lo complete o o animar a completarlo. También, es importante dar dar una imagen de la construcción del conocimiento científico también, ehh...en base a dudas e incertidumbre ¿no? No en base a que todo es de una manera y no puede ser de otra” (P17:27, 25)</p> <p>“¡Mira! Si nos equivocamos aprendemos mucho más, porque eso no se nos va a olvidar en la vida, pero yo necesito saber si vosotros estáis entendiendo las cosas que yo os estoy transmitiendo necesito saber si soy..., si, si lo veis de esa manera o lo veis de otra’, etcétera, etcétera, luego tienes que darle bastante cercanía para que el alumno te devuelva todas las sensaciones que está recibiendo” (P26:33, 112)</p> <p>“es que si no te cuestionas constantemente tu materia, um, yo creo que no eres un buen docente, porque además no sé otras materias,</p>

	<p>pero el derecho es una cuestión fundamental la interpretación y de fundamentación y de argumentación, con lo cual muchas veces yo dudo y les digo vosotros tenéis la solución, podéis elegir la solución, solo tenéis que argumentarla bien” (P26:15, 48)</p> <p>“el conocimiento se hace continuamente y, y, las circunstancias hacen que tú varíes tu posición muchas veces. Yo pensaba que esto era así, pero ahora que he visto esto... Tiene que dudar” (P26:17, 54)</p> <p>“un buen docente tiene que saber la materia que imparte, es que ese ese es el tema básico, si no sabes la materia no sé lo que haces enseñándola, (uh) pero eso no quita que a veces se dude, y de hecho pienso que la duda es positiva, porque la duda impulsa a ir más adelante” (P14:32, 57)</p> <p>“no puede dudar sobre la asig..., o sea sobre la asignatura que está impartiendo, pero si puede mostrar duda si en un momento dado no recuerda algo o realmente” (P14:35, 61)</p> <p>“bueno pues es esto, (uh) tengo que ver, tengo que investigar, entonces eso hace que vaya más allá” (P14:36, 61)</p> <p>“En, una materia básica de primer curso, pues normalmente no debería de haber grandes... grandes dudas en el profesor de geografía” (P21:16, 67)</p> <p>“Evidentemente nadie es experto en algo que está pasando en el mismo momento” (P21:17, 71)</p> <p>“eso permite que el alumno pueda también... igualarse al profesor en el nivel de conocimiento y, y hacer búsquedas de información, a través de prensa, a través de Internet” (P21:18, 73)</p> <p>“En otras materias que son más de índole social o más de contenido social, no solamente no hay ningún problema, sino que hay que estimular también el análisis crítico por parte del alumno y una cierta humildad por parte del profesorado porque son materias que no son cerradas” (P21:19, 75)</p> <p>“no debe haber mucha dudas, sería mala señal si hubiera dudas por parte del profesor” (P21:20, 77)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Individual (SR4.in) Elegancia (SR4.el) Públicamente (SR4.pb)</p>	<p>“creo que hay que llamar la atención, pero siempre despersonalizando” (P17:37, 33)</p> <p>“es más útil, ehh... mmm... decirle las cosas al, al alumno en privado o de manera personal en tutoría” (P17:38, 33)</p> <p>“En público, siempre que sea posible y a no ser que haya uno, un ataque verbal directo ¿no? que entonces, sí que habría a lo mejor merecería alguna respuesta educada” (P17:39, 33)</p> <p>“me parece que no debo humillar a nadie, entonces bueno si tengo que decir a algún alumno, pues lo hago aparte, pero en público... o intento..., cuando hay que corregir algún comportamiento, intento hacerlo con humor..., o intentando que nadie se sienta..., que nadie se sienta mal en público” (P14:45, 75)</p> <p>“siempre, teniendo en cuenta que... y y... mesurada, y mesurada ¿no? Nunca desproporcionada” (P17:40, 33)</p> <p>“en clase no, no estaría nunca a favor de dar una reprimenda personal, si, a lo mejor al grupo, se puede decir que no se hacen las cosas como están prevista o que hay algún... mmm... grupo o número de personas que están, no están entendiendo cuál es el</p>

	<p>sentido de lo que se pretende, eso se puede decir, se puede insistir en... públicamente,” (P17:41, 33)</p> <p>“dirigirlo personalizarlo en alguna persona, no me parece, me parece que tiene más produ, puede producir más, ehmm... más inconvenientes que, que ventajas· (P17:42, 33)</p> <p>“En la persona a la que se la dice, a la, a la que se lo dices pues puede entenderlo como algo personal, puede desmotivarlo, puede sentirse humillada y también puede producir en el resto de los compañeros sentimientos de solidaridad con esa persona y, y no entender realmente el sentido con el que se da ese, se realiza ese comentario” (P17:43, 33)</p> <p>“si hay que hacerla, pues hacerla más a nivel general en público y a nivel particular en privado” (P17:44, 33)</p> <p>“Llamar la atención positivamente como diciendo, eh, esto el alumno lo ha hecho bien, así es como se tiene que hacer las cosas, me parece que está bien, aunque luego, um, shp, yo creo que sí, porque al alumno hay que valorarlo positivamente, es decir, no solo decirle lo que hace mal, sino lo que hace bien es fundamental” (P26:25, 76)</p> <p>“cuando un alumno, eh, está alterando el ritmo de la clase de forma, lo suficientemente importante como para que tú no puedas seguir con tu trabajo, evidentemente hay que cortarlo de alguna manera y si hay que decirle: “por favor ya basta”; yo creo que en ese momento hay que decírselo. Ahora otra cosa es que luego en privado le explique las razones, porque eso es una cosa que debe entender el alumno” (P26:26, 78)</p> <p>“Pero en privado, pero si, evidentemente, si está distorsionando el ritmo de la clase hay que decirle algo” (P26:27)</p> <p>“a mí no me gustaría que me lo hicieran, entonces..., a veces es un poco es como que sale en el momento no..., cuando uno se encuentra en una situación así pues, reaccionas como puedes intentando corregir las cosas” (P14:46, 75)</p> <p>“hay veces, claro, que hay que llamar la atención obviamente claro” (P21:30, 125)</p> <p>“Llamar la atención de la forma más elegante que se pueda” (P21:31, 127)</p> <p>“pero llamar la atención en cuanto a sus actitudes ante la asignatura o ante los contenidos etcétera, si lo hago, lo hago conjuntamente” (P21:32, 133)</p>
<p>Rigidez (RI4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Flexibilidad (RI4.fl) Flexibilidad progresiva (RI4.pf) Flexibilidad aprendida (RI4.fa) Normas (RI4.no) Mundo real (RI4.mr)</p>	<p>“mucho mejor ser flexible, pero claro la flexibilidad siempre tiene, tiene, tiene sus, sus problemas” (P17:45, 35)</p> <p>“al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos” (P17:46, 35)</p> <p>“la interacción tanto de manera individual como de manera colectiva, pues hemos ido aflojando esa rigidez y relajándonos mucho en la, en la, en la docencia” (P17:47, 35)</p> <p>“en algunas cosas puedes ser flexible cuando tú ves que, um, del entorno, pues ha habido algo que ha influido y por tanto hay que tener cierta condescendencia con el alumno, pero cuando tú has puesto no, cuando tú has programado las actividades desde principio de curso, le has puesto fecha desde principio de curso, le</p>

	<p>has dicho esto. Desde principio de curso yo sabía la regla del juego. La fecha es la fecha límite no es, um, la fecha en la que tienen que hacerlo” (P26:28, 98)</p> <p>“ser rígido y flexible cuando hay que ser flexible” (P26:32, 110)</p> <p>“que como yo te pido una cosa muy concreta y nada más que te pido esto, se acabó, ya está no hay más” (P26:24, 74).</p> <p>“Pues las reglas del juego están para ser cumplidas, es que si no estamos dándole una deformación, no una formación. Ellos van a llegar a un mundo real, en el que las reglas del juego están ya decididas y hay poca mano..., poca flexibilidad” (P26:29, 102)</p> <p>“cuanto más pronto aprendan ellos a que, las consecuencias, y a asumir la responsabilidad, que es que el problema que yo veo es que no..., la formación que han tenido anterior es que no les han ayudado a asumir responsabilidades, porque siempre les han cubierto las espaldas y eso fatal, eso es contraproducente. Cada uno tenemos que hacernos ciudadanos responsables que es lo que quiere Bolonia ¿no?” (P26:30, 104)</p> <p>“si no cumplen a tiempo y si no tienen alguna causa que los justifiquen, evidentemente tiene que asumirlo” (P26:31, 106)</p> <p>“hay que ser flexible, pero (uh...) también hay que marcar límites” (P14:47, 77)</p> <p>“el primer curso optaría más por la rigidez de entrada y...y en últimos cursos, en optativas de últimos cursos, etcétera, pues un ambiente absolutamente relajado, en el cual, a veces excesivamente relajado, jeje. Yo creo que tampoco conviene que sea tan relajado” (P21:33, 149)</p> <p>“la rigidez en primer curso, del lado de la flexibilidad en los últimos...” (P21:34, 151)</p> <p>“Hay que asustar un poco de entrada, pues ya hay tiempo de distinguir” (P21:35)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE4.ce) Distinción de roles (DE4.dr) Confianza (DE4.cf)</p>	<p>“desde mi punto de vista tiene que ser cercana, tiene que ser cerca, sii... pero, teniendo en cuenta, que mmm...tampoco somos amigos, ni somos colegas” (P17:50, 39)</p> <p>“hay que distinguir los papeles y hay quee... yy... y, y hay que saber que uno es el, el profesor y otro es el alumno” (P17:51, 39)</p> <p>“los buenos profesores tienen contactos muy cercanos con, con sus alumnos”.(P17:52)</p> <p>“tener una confianza tal que, que no te permita en un momento determinado pues, pues bueno, ehh... recordarle cuáles son sus obligaciones como, como alumno y cuál es el papel... quee... comoo... profesor o como profesora pues tiene quee... tiene que ejercer en un momento determinado” (P17:53, 17:53)</p> <p>“lo más cercana posible, pero distinguiendo los roles” (P17:54, 39)</p> <p>“Pero evidentemente, aquí lo que se trata de que el alumno aprenda, que se encuentre cómodo y que tenga la suficiente confianza para que cuando tenga dudas, cuando no entiende las cosas, venga y te pregunte, con lo cual hay que darle la suficiente confianza para decirle yo aquí no me como a nadie, no vengo a ridiculizar a nadie, todos venimos a aprender” (P26:34, 112)</p> <p>“¡Mira! Si nos equivocamos aprendemos mucho más, porque eso no se nos va a olvidar en la vida, pero yo necesito saber si vosotros</p>

	<p>estáis entendiendo las cosas que yo os estoy transmitiendo necesito saber si soy..., si, si lo veis de esa manera o lo veis de otra', etcétera, etcétera, luego tienes que darle bastante cercanía para que el alumno te devuelva todas las sensaciones que está recibiendo" (P26:33, 112)</p> <p>"el profesor es el que organiza, es el que enseña, es el que guía la clase, es el que gestiona la clase y el alumno está ahí para aprender, eso nos viene dado (eh...), pues no sé qué más, que más te podría decir, (uh...) distancia social..., hombre comunica..., teniendo en cuenta lo que he dicho antes, que tenemos unos roles predeterminados, pues una comunicación lateral no puede haber, comunicación descendente evidentemente que no" (P14:48, 83)</p> <p>"yo por lo menos intento es que vean que, que soy una persona cercana, que si me tienen que preguntar algo no me tienen que tener miedo, y... bueno estoy ahí y sobre todo que la comunicación está siempre abierta, para preguntar en clase, y si no se atreven en clase porque les da apuro o porque son tímidos, pues que vengan a tutorías o me pregunten después de las clases" (P14:49, 85)</p> <p>"distancia social, lo que es claro es que nos viene dado y que a lo mejor en unos marcos diferentes podría ser distinto, pero en fin, la idea de maestro, no, de maestro tradicional que tenemos, pues eh maestro como guía, maestro como guía, entonces quieras que no eso ya hace que..., que seas tú quien gestione" (P14:50, 85-87)</p> <p>"Yo creo que deben existir los roles" (P21:36, 163)</p> <p>"hay una persona que es el profesor y que tiene, um, en el buen sentido de la palabra, la autoridad sobre el conjunto de la clase y los otros son alumnos que están en formación y que han venido a aprender de ese profesor" (P21:37, 163)</p> <p>"no creo que deban confundirse los roles" (P21:39)</p>
<p>Empatía (EM4)</p> <p><i>Subcategoría:</i> Accesibilidad (EM4.ac)</p>	<p>"esa persona haga una reflexión previa y sea capaz de ponerse en el lugar de los estudiantes" (P17:10, 22)</p> <p>"Claro que sí, es ponerse en... en el lugar de, ponerse en el lugar de para para comprenderlo" (P17:31, 29)</p> <p>"para ponerse un poco a su lugar ¿no? y hacerse como más asequible" (P17:24, 29)</p> <p>"intento a la hora de (uh) presentar eso, intento ponerme en lugar de él" (P14:16, 28)</p>
<p>Flexibilidad (FL4)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Clima adecuado (FL4.ca) Experiencia docente (FL4.ed) Cercanía (FL4.c)</p>	<p>"Te vas relajando y vas siendo más permisivo y más flexible, primero porque piensas que ese clima de flexibilidad pues puede favorecer que la gente esté más a gusto en la clase" (P17:48, 35)</p> <p>"al mismo tiempo eres consciente de que eres capaz de manejar y de controlar, ehh... la organización del aula y, y tu trabajo, pues siendo al mismo tiempo flexible" (P17:49, 35)</p> <p>"mucho mejor ser flexible, pero claro la flexibilidad siempre tiene, tiene, tiene sus, sus problemas" (P17:45, 35)</p> <p>"al principio éramos más rígidos o menos, menos flexibles y a medida que hemos ido adquiriendo ciertas, ciertas competencias del manejo de lo, de los grupos" (P17:46, 35)</p> <p>"la interacción tanto de manera individual como de manera colectiva, pues hemos ido aflojando esa rigidez y relajándonos mucho en la, en la, en la docencia" (P17:47, 35)</p>

	<p>“¡Mira! Si nos equivocamos aprendemos mucho más, porque eso no se nos va a olvidar en la vida, pero yo necesito saber si vosotros estáis entendiendo las cosas que yo os estoy transmitiendo necesito saber si soy..., si, si lo veis de esa manera o lo veis de otra’, etcétera, etcétera, luego tienes que darle bastante cercanía para que el alumno te devuelva todas las sensaciones que está recibiendo” (P26:33, 112)</p> <p>“en algunas cosas puedes ser flexible cuando tú ves que, um, del entorno, pues ha habido algo que ha influido y por tanto hay que tener cierta condescendencia con el alumno, pero cuando tú has puesto no, cuando tú has programado las actividades desde principio de curso, le has puesto fecha desde principio de curso, le has dicho esto. Desde principio de curso yo sabía la regla del juego. La fecha es la fecha límite no es, um, la fecha en la que tienen que hacerlo” (P26:28, 98)</p> <p>“ser rígido y flexible cuando hay que ser flexible” (P26:32, 110)</p>
--	--

Rama de Ingenierías y Arquitectura:

Categorías	Fragmentos
Características del docente (CD5) <i>Subcategorías:</i> Empatía (CD5.em) Organización (CD5.or) Buen formador (CD5.bf) Implicación (CD5.im) Experto (CD5.ex) Claridad (CD5.cl) Vocación (CD5.v)	<p>“intentar averiguar en qué nivel está, lo cual no quiere decir bajar el nivel, en absoluto, eso no tiene nada que ver con bajar el nivel, quiere decir, con adecuarse en sus aplicaciones a lo que la gente quiere” (P02:4, 18)</p> <p>“que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos” (P02:3, 18)</p> <p>“yo veo a la gente con la misma obsesión de que no vamos a acabar” (P02:6, 26)</p> <p>“vamos completamente programados, a nuestro ritmo, o sea al ritmo que nosotros hemos pensado que es necesario para dar el temario” (P02:7, 26)</p> <p>“quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi punto de vista ajena a un estudiante” (P02:9, 36)</p> <p>“que, eh... sea un buen formador” (P23:6, 29)</p> <p>“un docente implicado en su materia” (P23:7, 29)</p> <p>“que... conozca los entresijos bien de lo que imparte para que así el alumno en esa función de emisor-receptor pues pueda recibir con cierta claridad una asignatura que para el alumnado es un poco turbia” (P23:8, 29)</p> <p>“ver claramente lo que le está explicando, lo que le está diciendo” (P23:9, 29)</p> <p>“saber lo que está haciendo” (P23:10, 33)</p> <p>“le tiene que gustar” (P23:11, 33)</p> <p>“es fundamental es que eh, bueno, pues tenga una motivación especial para la docencia” (P25:7, 22)</p>
Características del estudiante (CE5)	<p>“Es que no hablan, tiene eso de bueno, si hablaran los alumnos, entonces no sé qué sería de mí, pero este es un sitio donde tú puedes decir estas son las normas ¿tenéis algo que decir? y no</p>

<p>Subcategorías: Participación pobre (CE5.pp) Individualismo (CE5.in)</p>	<p>dicen, y entonces tú dices, estupendo. Es un poco tramposo, porque no es como lo vuestro, o sea, yo allí he visto que la gente habla con una tranquilidad que digo “¡madre mía! si allí tuviéramos esta gente”. No, no, aquí son como mucho más, como mucho más callados, como más temerosos, no sé lo que son pero cuesta muchísimo trabajo provocarlos para que te digan que no, para que... (P015:06)</p> <p>“Cuesta muchísimo trabajo, o sea, tienen que estar ya muy enfadados y entonces sí, entonces sí; pero así, digamos en una clase normal que ellos, que ellos hablen es muy difícil y mucho más que te contradigan” (P02:28, 74)</p> <p>“cada vez se callan más, cada vez es peor, en mi opinión, en mi opinión” (P02:29, 78)</p> <p>“no creo que sea miedo ni mucho menos, ni timidez es que les impon... todo esto ¡cuidado que es mi opinión!” (P02:30, 80)</p> <p>“yo creo que cada vez se hacen como más individualistas y dicen bueno yo me he enterado, yo tengo ya los exámenes de otros años, yo ya sé cómo es el examen, yo ya...” (P02:31, 82)</p> <p>“si tienes una cierta fama de que no, de que no eres muy traidora, en fin, si tienes una determinado halo, entonces si hablan, pero no es, no es lo normal, quiero decir, las clases aquí son gente muy callada, tomando notas y preguntando cosas técnicas, muy técnicas” (P02:32, 82)</p> <p>“Y te miran a veces con la expresión de ‘pero esto entra’” (P02:33, 84)</p>
<p>Ambiente de trabajo-centro (AT5)</p>	<p>“si no estamos en clase el último día entonces te llama el director del centro y te regaña” (P02:11, 38)</p> <p>“aquí había una escuela muy de empresa” (P02:12, 38)</p> <p>“tú tienes que cumplir tu horario, o sea, eso era súper estricto, pero bueno, luego tú como das las clases, eso era una cosa donde nos metíamos mucho menos” (P02:13, 38)</p> <p>“todo eso está perfectamente organizado, pero una vez que se mete el profesor dentro del laboratorio con los alumnos que, efectivamente, le caben que todos tienen muchos recursos materiales y tal, ya ahí no nos preguntamos los unos a los otros que hacemos. Ahí ya cerramos la puerta y ya no sabemos, o sea, que organizados sí que estamos” (P02:14, 40)</p> <p>“alguna vez me preguntó el coordinador docente. Hombre, estúdiate un poco porque fíjate, estúdiate anda y ahí déjame” (P02:20, 54)</p>
<p>Estrategias docentes (ED5)</p>	<p>“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)</p> <p>“pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un 2%, el resto de la clase” (P23:34, 106)</p>
<p>Planificación-Organización (PO5)</p>	<p>“quiero decir, aquí hay muchísima organización. Pero desde mi</p>

	<p>punto de vista ajena a un estudiante" (P02:9, 36)</p> <p>"Somos muy de ingeniería, entonces tenemos unos objetivos y eso hay que cumplirlos y dentro de esos objetivos no terminamos, no es claro creo yo que el objetivo último es que el señor de enfrente aprenda" (P02:10, 36)</p> <p>"para poder organizar este tipo de actividades" (P25:9, 38)</p>
<p>Liderazgo (LD5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Organización (LD5.or) Adaptación a cambios (LD5.ac)</p>	<p>"conseguir que mucha gente aprenda al mismo tiempo, siendo cada uno, si me permite la expresión, de su padre y de su madre, no pasa más que por organizar, o sea, primero estudiar qué grupos tiene, después convencerlos de que se vengán contigo, eso supongo que eso será lo de la capacidad de liderazgo, o sea, saber tirar, tirar de ellos" (P02:8, 32)</p> <p>"siempre hay que estar preparando" (P23:12, 43)</p> <p>"estar eh, continuamente al día, eh, surgen muchas herramientas nuevas, surgen nuevos tipos de, pues incluso de ingenierías, con lo cual, pues eh, el papel que tiene el profesor como líder de, de ese proyecto es estar totalmente siempre al día, eh, estar, eh, pues, eh, continuamente adaptando los materiales que tiene, pues a las nuevas tecnologías y a los nuevos eh, pues métodos que, que surgen en particular en matemáticas en ingenierías" (P25:8, 36)</p> <p>"para poder organizar este tipo de actividades" (P25:9, 38)</p>
<p>Apoyo y guía al estudiante (AG5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Formación integral (AG5.fi) Formación competitividad (AG5.fc) Normas (AG5.no) Equilibrio (AG5.eq) Concreción (AG5.cn) Flexibilidad (AG5.fl)</p>	<p>"aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice 'No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú'" (P02:21, 62)</p> <p>"unos determinados valores y a ver si ahora cuando salen se van a volver fuera ¿no? lo van a hartar de tortas fuera, entonces, no, en ese sentido, claro, no somos apoyo. En ese sentido, casi conscientemente decimos "no, no que se lo estudien, no, no, que...", pero no es dejadez, es una cierta conciencia de que los estamos formando" (P02:22, 64)</p> <p>"no sé si tenemos que ser el apoyo, o sea, teóricamente sí" (P02:23, 66)</p> <p>"Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio" (P02:27, 72)</p> <p>"el alumno no es que deba de ir por libre, el alumno debe de ir, meramente... eh... guiado por, por el profesor a la hora de resolver sus ejercicios" (P23:16, 59)</p> <p>"profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atenzado, y atornilladlo" (P23:17, 59)</p> <p>"a lo mejor después a la hora de la verdad, es otra cosa, no, pero yo</p>

	<p>trato siempre de ayudar a mis alumnos” (P23:19, 65)</p> <p>“a lo mejor el alumno puede ir construyendo conocimientos de una forma, no que sea más fácil, pero sí que sea más llevadera no, pero que en este caso... debe de ir guiado no, es decir, debe de ir conducido para la hora de poder él resolver..., porque es que si no, se pierde, se pierde” (P23:20, 67)</p> <p>“tiene que, que, que ir guiado por que es que si no, no aterriza, no termina de aterrizar” (P23:21, 69)</p> <p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p>
<p>Comprensión (CO5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Normas (CO5.no) Rigidez (CO5.ri) Empatía (CO5.em) Ejemplo (CO5.ej)</p>	<p>“yo creo que a todo el mundo siempre se le comprende, pero a los alumnos y a cualquiera que tú te pongas” (P02:24, 72)</p> <p>“Yo creo que siempre hay que intentar comprender” (P02:25, 72)</p> <p>“porque tú puedes comprender pero las normas son las normas y si todos las ponemos al principio” (P02:26, 72)</p> <p>“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas nomas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)</p> <p>“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)</p>
<p>Libertad-Autonomía (LA5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Control velado (LA5.cv) Mismas condiciones (LA5.mc) Equilibrio (LA5.eq)</p>	<p>“Tiene que estar encima pero sin que se enteren que estas encima, quiero decir, yo creo que hay que dejarlo, que hay que dejarlos solos, pero no solo para que aprendan, sino por la jungla esta que te decían antes que se pueden encontrar. Hay que dejarlos solo, pero eso no significa que tu no, no tengas puntos de control para ver donde se han ido, mientras tú no estabas. O sea, yo sí creo que, yo sí creo que hay que dejarlos aparentemente solos” (P02:34, 94)</p> <p>“ni guiado ni no guiado, quiero decir, nosotros largamos nuestra materia, y después hacemos examen. Pero hacemos un examen de esa, materia” (P02:35, 106)</p> <p>“las prácticas de laboratorio son más, son como más libres, pero mucha gente, porque al principio eran totalmente libre. O sea, una práctica de laboratorio, bueno pues te tienes un cacharro que te dice ‘haz este prototipo y los pruebas y que aquellos funcione” (P02:36, 106)</p> <p>“Y eso es un poco lio porque durante mucho tiempo han sido absolutamente autónomas esas prácticas, pero autónomas eran que los niños estaban a punto de tirarse por la ventana, porque es que el profesor no aparecía. Eso era parte de la formación para el futuro, o sea, “búscate la vida”, y entonces claro, en fin. Echaban</p>

	<p>muchísimas horas, yo empecé así, pero porque, porque yo soy muy controladora, esto es así, y a mí esto me ponía absolutamente nerviosa a la hora de la evaluación” (P02:37, 106)</p> <p>“ahora las prácticas de laboratorio, no están guiadas, las pueden hacer como les dé la gana, pero nosotros estamos allí” (P02:38, 106)</p> <p>“profesor debe de estar ahí, mediando como hilo conductor de todo lo que realmente el alumno debe de trabajar, es decir, ni el libre albedrío por parte del alumno, ni tampoco tenerlo atenzado, y atornillado” (P23:17, 59)</p> <p>“a lo mejor el alumno puede ir construyendo conocimientos de una forma, no que sea más fácil, pero sí que sea más llevadera no, pero que en este caso... debe de ir guiado no, es decir, debe de ir conducido para la hora de poder él resolver..., porque es que si no, se pierde, se pierde” (P23:20, 67)</p> <p>“comprensivo siempre, pero siempre bajo el punto de vista de, eh, la justicia y del, eh, que todos tengan las mismas caracte..., la misma situación” (P25:15, 50)</p> <p>“ponernos en su papel y entender su situación, um, por supuesto, pero siempre que no conlleve en realizar algo que podría ser discriminatorio con respecto a otras compañeras” (P25:16, 50)</p> <p>“son los nuevos grados se premia más un poquito, pues que sean más independientes, pero, um, bueno, hay ciertos tipos de materias que a lo mejor sí se pueden, eh, poder enfocar más en ese sentido, pero hay otro tipo de materias, incluso dentro de unas matemáticas en el que, pues hay temarios que a lo mejor sí tienen que estar totalmente dirigidos eh, por el docente, mientras que hay otras partes, eh, quizás más prácticas, en el que eh, pues si se puede dejar un poquito más de autonomía” (P25:13, 46)</p> <p>“una combinación de ambas cosas es, sería lo deseable” (P25:14, 48)</p> <p>“dentro de una misma materia hay partes en las que sí es necesario estar un poquito más encima del alumno y, y otras partes en las que a lo mejor se les puede dejar más autonomía” (P25:17, 52)</p> <p>“en el grupo de, de profesores con el que trabajamos quizás estamos hasta excesivamente por encima, en, o sea, encima de los alumnos ¿hum? Eh y los mismos alumnos, ellos después nos lo reconocen, porque, eh, se lo hemos dado como todo muy mascado” (P25:18, 54)</p>
<p>Incertidumbre (IN5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Duda progresiva (IN5.dp) Humildad (IN5.hu) Actualización (IN5.ac)</p>	<p>“Debe, debe, en mi opinión, debe estar dudando continuamente y cuanto más alto es el curso más duda y en últimos cursos lo que debe es venir y decir ‘pues mira no sé’” (P02:15, 42)</p> <p>“un poquito de duda para que vayan aprendiendo la duda está bien, pero yo es que pienso que debería ir subiendo la duda hasta llegar a quinto de que tendríamos que llegar y decir vaya usted a ver cómo se hace esto” (P02:16, 42)</p> <p>“muchos años yo llegaba diciendo: ‘yo de esto no sé’” (P02:17, 46)</p> <p>“yo de esto que les voy a contar no sé, porque saber es otra cosa, entonces yo he estudiado los libros como he podido, pero yo no sé porque saber es haber practicado, porque saber es haber trabajado en esto” (P02:18, 46)</p> <p>“a mí me iba muy bien con aquello, de decir no sé vamos a buscarlo</p>

	<p>entre todos, pues yo termine, ya hace años que yo no digo que no sé porque claro, pues puede venir el coordinador de turno..." (P02:19, 48)</p> <p>"dudar y lógicamente la duda por... en un momento determinado no acordarse de un determinado, de una determinada puntualización o de algún aspecto que contiene lo que es el contexto de lo que está explicando en ese momento, pues sí, se puede dudar" (P23:13, 55)</p> <p>"hemos estado hablando con los alumnos, y... me han dicho tal cosa, digo bueno, prefiero consultarla porque no quiero engañarla" (P23:14, 55)</p> <p>"los sabios y los científicos también tenemos nuestras lagunas porque somos humanos, entonces digo, prefiero no contestarle, uh... mirarlo y el próximo día se acerca usted a tutoría que yo gustosamente le explicaré, le atenderé con lo que realmente me está preguntando, ya está, es decir que... sin ningún problema" (P23:15, 57)</p> <p>"en cuanto a nivel docente, eh..., quedaría feo, digamos, estar titubeando, pero por otro lado en cuanto a nivel, que es lo que hemos estado hablando antes, de preparación, eh..., no podemos quedarnos engrosados en estar siempre haciendo las mismas cosas y tenemos que estar actualizándonos, (05:30) entonces es bueno que sepamos, eh, o que no sepamos cosas para seguir pinchados, para seguir buscando" (P25:10, 42)</p> <p>"no resulta elegante cuando, pues se titubea en clase, o parece que no dominas lo que, lo que estás impartiendo. Una cosa es eso y otra cosa es que tú, eh, um, pues veas que las cosas van avanzando y que se te están quedando cosas o herramientas eh, que las que estás utilizando ya están quedando un poquito más atrás y que te pongas al día y que tengas que estar eh, preparándote, porque hay cosas que no sabes, pero otra cosa es que eso se llegue también a transmitir en clase" (P25:11, 42)</p> <p>"para que tengas ese pincha, ese gusanillo de tener que estar actualizándote día a día" (P25:12, 44)</p>
<p>Sanción-Reprobación (SR5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Parar la clase (SR5.pc) Ironía (SR5.ir) Participación (SR5.p) Salir de clase (SR5.sc)</p>	<p>"normalmente se le suele llamar la atención al alumno que está distorsionando, es decir, fastidiando, molestando a sus compañeros, inclusive yo cuando... hago alguna parada en la clase, cuando hay algún alumno o cualquier cosa que hablando o está entorpeciendo la, la relación docente, en este caso, pues lo que hago es parar la clase" (P23:22, 71)</p> <p>"lo que es tan interesante que estás hablando, pues puede hacernos participe a los demás porque nosotros estamos aquí todos para aprender y entonces, lo mismo puedo aprender yo de, de usted, que usted de mí, y entonces bueno, pues cuando veo que..., que no es una cosa, qué... pues, el mismo se viene a menos y ya se queda todo, y hay un silencio sepulcral y se puede continuar con la clase" (P23:23, 71)</p> <p>"que perdamos cinco minutos en una clase, o... estemos que haga falta inclusive romper el hielo, y si hace falta, contar un chiste o una chirigota se cuenta, pero en el momento que se haya acabado el chiste o la chirigota, digo, aquí todo el mundo a trabajar, porque a lo que venimos es a formar Ingenieros, no venimos a formar eh..., no sé, chistosos" (P23:24, 71)</p> <p>"yo este año me he encontrado con algo que hacía ya años que no,</p>

	<p>no me encontraba que eran problemas de comportamiento, entonces eso sí hay que cortarlo de raíz, o sea, si hay un alumno, tres alumnos, siete alumnos que, eh, están molestando en clase, porque están hablando, están molestando, eso hay que decirlo claramente” (P25:19, 58)</p> <p>“si hace alguna una pregunta y un alumno pues contesta una barbaridad o lo que sea, eh, no es bueno ni productivo, um, pues poner en ridículo ni nada de eso” (P25:20, 58)</p> <p>“hay ciertas cosas en el que sí estamos, digamos, obligados, pero por, por lo que hablamos de antes, porque estás perjudicando al resto de los compañeros” (P25:21, 58)</p> <p>“si un comportamiento malo en clase te obliga a que tú tengas que llevar un ritmo distinto de clase, o que otros compañeros que están mucho, muy interesados no puedan atender perfectamente, eso hay que cortarlo y si hace falta decir nombres y apellidos e invitarlos, invitarlos a que salgan de la clase, habría que hacerlo” (P25:22, 60)</p>
<p>Rigidez (RI5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Normas (RI5.no) Seriedad (RI5.se) Adaptación al estudiante (RI5.ae) Cercanía (RI5.ce) Mejorar el clima (RI5.mc)</p>	<p>“Yo soy muy inflexible para eso, yo para eso soy muy ingeniera, o sea, las normas las digo el primer día, nos la estudiamos, las discutimos, hacemos lo que tengamos que hacer y esas normas ya no se cambian, con independencia de que pueda aquí estar sentado un alumno y estarme contando lo que él quiera contarme, que me honrará con esa confianza, pero no sé si me he explicado, o sea, que una cosa es comprenderlo y apoyarlo en lo que tú quieras, pero donde yo mando, o sea, en donde es mi territorio, mi responsabilidad, ahí hay una norma desde el principio” (P02:27, 72)</p> <p>“hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)</p> <p>“lo que hay que ser serio... y... y darle... esa formación dentro de lo que es la seriedad, pero tampoco el punto de flexibilidad” (P23:25, 73)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“una rigidez lleva a un distanciamiento y, cuanto más cercano pueda estar el alumno, eh, creo que el alumno se motiva más” (P25:23, 64)</p> <p>“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)</p>
<p>Distancia con el estudiante (DE5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Cercanía (DE5.ce) Grandes grupos distancia (DE5.grd) Seriedad (DE5.se) Tutoría (DE5.tu) Apoyo y guía (DE5.ag) Flexibilidad (DE5.fl)</p>	<p>“si puede cercana” (P02:39, 118)</p> <p>“Pero si al acercarte se te va la clase, que imagino que debe ser, por eso te digo, en grandes multitudes de buen rollito no debe funcionar bien” (P02:40, 118)</p> <p>“Este hombre es como muy, no lejano, pero serio. Serio cuando está dando algún tipo de clase, pero luego en tutoría, insiste muchísimo para la gente, no sé cómo lo consigue pero es de la gente que más tutoría, que más gente le va a tutoría. No sé cómo lo hace, porque todo el mundo le preguntamos “¿Tu qué les dice?, pero algo les dices que vienen a tutoría” Y entonces en tutoría se baja, y es</p>

<p>Relación distendida (DE5.rd) Motivación (DE5.mo) Distinción de roles (DE5.dr) Límites (DE5.li)</p>	<p>absolutamente cercano” (P02:41, 120)</p> <p>“Y es un tío súper cercano, yo lo he visto y, pero en su despacho. Como digamos, en la cortas distancias, con cuatro o cinco, con grupos, cosas así. Y sin embargo, en clase yo lo veo más serio” (P02:42, 122)</p> <p>“pierde la distancia y gana, gana la cercanía” (P02:43, 126)</p> <p>“cuando en una clase están explicando y no pregunta nadie nada, malo, eso significa que nadie se está enterando de nada, entonces hay que parar y que parar y ver, y empezar a echar,(se escuchan golpes) como... para ver si pescan, para ir pescando, le ponen la caña el hilo, va soltando cuestiones en el anzuelo” (P23:29, 94)</p> <p>“el alumno siempre tiene que saber que el profesor, uh... está como ayuda a la creación de su conocimiento, no como enemigo a la creación de su conocimiento” (P23:30, 98)</p> <p>“que lógicamente está uno ahí para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p> <p>“la relación profesor-alumno, tiene que ser una relación distendida” (P23:32, 104)</p> <p>“pero la relación profesor alumno debe de ser una relación de amistad sabiendo cada uno el papel que tiene que realizar” (P23:33, 104)</p> <p>“pues porque el alumno tiene la suficiente confianza y el no sentido del ridículo que siente al preguntar una cosa que otro diría, no la tontería que está preguntando, pero a lo mejor, de lo que pregunta ese alumno en clase con relación a lo que los demás puedan saber a lo mejor es un 1% o un 2%, el resto de la clase” (P23:34, 106)</p> <p>“una rigidez lleva a un distanciamiento y, cuanto más cercano pueda estar el alumno, eh, creo que el alumno se motiva más” (P25:23, 64)</p> <p>“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)</p> <p>“tienes que intentar estar cada uno lo más cerca posible a la, al otro, a la otra persona, eh..., siempre que se respeten esos límites y saber cada uno en el puesto en el que tienen que estar, entonces yo siempre intento ser cercano” (P25:25, 66)</p> <p>“sabiendo frenar cuando, o intentar frenar cuando esa cercanía se puede interpretar de otra forma y entonces se, se hagan a lo mejor cierto tipo de comentarios que, que bueno pues que podrían estar bien tomándote una cerveza pero no en una clase” (P25:26, 66)</p> <p>“ser cercano, pero sabiendo los límites y las fronteras” (P25:27, 66)</p>
<p>Empatía (EM5)</p>	<p>“que sea capaz de ponerse, sí, de que sea capaz de ponerse en el pellejo de sus alumnos” (P02:3, 18)</p> <p>“en toda la mentalidad del alumno, o sea, no hablo ya de problemas</p>

	<p>personales o no, sino de qué sabe de antes, qué problemas tiene con lo que sabe de antes” (P02:5, 20)</p> <p>“desde que soy profesor, trato de ponerme en el lugar del alumno, lógicamente en el alumno que uno ve que es trabajador” (P23:18, 61)</p>
<p>Flexibilidad (FL5)</p> <p><i>Subcategorías:</i> Accesibilidad (FL5.ac) Adaptación al estudiante (FL5.ae) Estrategia docente (FL5.ed)</p>	<p>“que lógicamente está uno hay para precisamente ayudarles, es decir que, y que en un momento determinado, aunque no tengas tutorías, si te encuentras con un alumno y el alumno quiere preguntarte algo, pues lógicamente se les dice oye, pues venga, que es lo que te ocurre, y..., y adelante, no hay que ser rígido, no, yo tengo mi horario de tutorías y de ahí no me muevo, yo pienso que eso no, no es un buen profesor” (P23:31, 100)</p> <p>“lo que es válido para un alumno, no es válido para el otro” (P23:26, 73)</p> <p>“hay que ser muy... muy objetivo, y muy tener buena vista, y muy observador para llegar a, a ver como se mueve cada alumno, no” (P23:27, 73-74)</p> <p>“es raro el día que no cuento algún chiste en clase y demás ¿no? Eh, un poco por romper la, la rutina de, de lo que estás haciendo e intentar engancharlos con otros aspectos, mientras que si lo haces de una forma rígida eso, pues al final terminas, pues aburriéndose, no entendiendo y puede ser contraproducente” (P25:24, 64)</p>
Valores (VA5)	<p>“aquí los tenemos que formar no solamente, técnicamente, sino humanamente para esta misión, pero a mí a veces me recuerda cómo cuando hacían la mili, y decían que después de la mili eran hombres, pero en ese sentido ¿no? o sea porque algunas veces se dice ‘No, no, no, que aquí que se acostumbren aquí que luego cuando salgan fuera ya ves tú’” (P02:21, 62)</p> <p>“unos determinados valores y a ver si ahora cuando salen se van a volver fuera ¿no? lo van a hartar de tortas fuera, entonces, no, en ese sentido, claro, no somos apoyo. En ese sentido, casi conscientemente decimos “no, no que se lo estudien, no, no, que...”, pero no es dejadez, es una cierta conciencia de que los estamos formando” (P02:22, 64)</p>