

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
ESCUELA DE POSGRADO**



**El docente novel y sus percepciones sobre el proceso de  
inserción laboral en la educación superior**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**AUTOR**

**Michiko del Carmen Oshiro Díaz**

**ASESORA**

**Dra. Edith Soria Valencia**

Junio, 2018

## RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación permitió conocer cómo los docentes noveles han percibido su proceso de inserción laboral en una institución privada de educación superior tecnológica. Para ello se consideró a profesionales con menos de 24 meses de experiencia en la docencia que trabajaban en un instituto tecnológico privado de la ciudad de Lima, quienes ingresaron a trabajar como docentes en áreas de la gestión empresarial.

Se plantearon tres objetivos, uno general y dos específicos, como objetivo general tenemos: Analizar las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en una institución educativa superior tecnológica. Como objetivos específicos se plantearon: Por un lado, describir las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en el ámbito administrativo y; por otro lado, describir las percepciones de los docentes noveles en el ámbito de su práctica docente en una institución educativa superior tecnológica.

La metodología de investigación corresponde a un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. En esta investigación los docentes noveles manifestaron sus percepciones, experiencias y sentimientos sobre cómo vivieron el proceso de inserción laboral en el instituto. La técnica utilizada para recoger la información fue mediante la entrevista a profundidad. La información fue organizada respetando las categorías planteadas y las categorías emergentes que se fueron encontrando en el proceso de análisis.

La percepción de los docentes noveles sobre su proceso de inserción laboral indica que han tenido diversas experiencias, muchas de ellas han influido en su desarrollo profesional, desde la parte administrativa hasta la experiencia en aula. Se evidenció la falta de conocimiento de herramientas didácticas metodológicas, tensión, estrés y sobrecarga laboral al enfrentarse a actividades para las cuáles no han sido formados. Asimismo, se encontró docentes comprometidos con sus



desempeños profesionales y motivados en compartir su experiencia con los alumnos.



# ÍNDICE

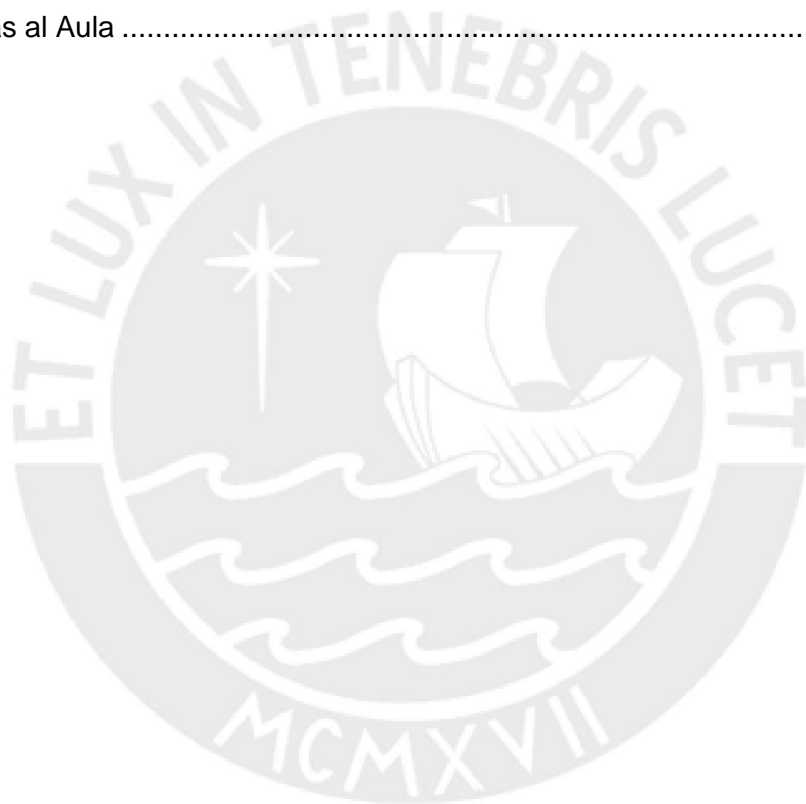
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	5
CAPÍTULO 1: PANORAMA DEL DOCENTE	5
LOS DOCENTES NÓVELES: NECESIDADES Y EXIGENCIAS ACTUALES	5
1.1 Una demanda insatisfecha: Necesidades de mercados laborales competitivos	5
1.2 Los desafíos y oportunidades de la educación superior técnica	6
1.3 Un factor clave en la formación de profesionales: el docente	9
1.4 Desarrollo profesional docente	12
1.4.1 <i>¿Qué se entiende por desarrollo profesional Docente?</i>	12
CAPITULO 2: NUEVOS ESCENARIOS PARA EL DOCENTE NOVEL	18
2.1 El docente novel	18
2.2 Un periodo de suspenso: la inserción laboral docente	25
2.3 Inicio de la práctica profesional	27
2.4 Elementos de la inserción laboral	31
2.4.1 <i>Fases del periodo de suspenso</i>	31
2.4.2 Oportunidades de mejora en el proceso de inserción laboral docente	32
2.5 Inserción laboral docente: práctica docente	32
2.6 Inserción laboral docente: ámbito administrativo	35
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	38
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO	38
1.1 Objetivos de la investigación	39
1.2 Categorías preliminares y subcategorías	39
1.3 Técnica e instrumento	40
1.4 Diseño del instrumento	41
1.5 Validez del instrumento	41
1.6 Aplicación de instrumentos	43
1.7 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación	44
1.8 Los informantes	45
1.9 Proceso de organización de la información	45
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS Y RESULTADOS	47
2.1 Inserción laboral en el Ámbito administrativo	47

2.1.1 Capacitación virtual	51
2.1.2 <i>Capacitación presencial</i>	53
<b>a. Uso de recursos virtuales</b>	54
<b>b. Interacción entre docentes nuevos</b>	57
<b>c. Identificación de áreas de soporte</b>	59
<b>d. Metodología y rúbricas</b>	60
2.1.3 Visitas en aula	62
2.2 Inserción laboral en el ámbito práctica docente	64
2.2.1 Interacción entre docentes nuevos y antiguos	65
2.2.2 Manejo de materiales	66
2.2.3 Experiencia en aula	69
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES	74
REFERENCIAS	75
ANEXOS	80



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Definiciones del Desarrollo Profesional Docente .....	15
Tabla 2: Definiciones de Docente Novel .....	22
Tabla 3: Matriz de Coherencia .....	39
Tabla 4: Categorías Emergentes .....	40
Tabla 5: Guion de Entrevista.....	42
Tabla 6: Características de los Informantes .....	45
Tabla 7: Visitas al Aula .....	62



## INTRODUCCIÓN

Los docentes son considerados como las piezas claves para elevar la calidad educativa. Existe una creciente preocupación de organismos internacionales por mejorar la formación y desarrollo profesional docente. Este proceso de desarrollo docente pasa por diversas etapas, una de ellas es la iniciación de la práctica docente que se realiza durante los tres primeros años de experiencia.

Según Bozu (2009) el inicio de la profesión docente encaja con lo que se conoce como etapa de inducción docente. Para Bolam (1995) y Marcelo (1999, citados por Bozu, 2009) lo definen como “el proceso de apoyo y de formación que de forma creciente se ve necesario en la medida en que se pretende, mediante programas de iniciación en la docencia, que los profesores adquieran competencias y destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad” (p.332).

Generalmente las personas que empiezan a enseñar en la educación superior son profesionales con experiencia en distintas disciplinas, pero no todos cuentan con formación docente y según estas características autores como Bozu, (2009), Marcelo (1999), Azcárate & Cuesta (2005, citado en Higuera, & Díaz, 2015) lo definen como docente novel que experimenta una serie de problemas o dificultades a las que se enfrenta durante su proceso de inserción laboral.

Asimismo, la literatura científica insiste en ofrecer un conjunto de propuestas específicas para facilitar y orientar las tareas propias del ejercicio docente en profesores noveles (Martín, Conde y Mayor, 2016). Esto coincide con los documentos revisados, donde se encuentran investigaciones enfocadas en prestar soluciones a la inserción de docentes noveles desarrolladas (principalmente) en universidades de Europa, Malasia y Estados Unidos (Boéssio y Feldkercher, 2016; Placeres, Vigo, Fernández, Suarez, Yera, y Cambero, 2016; Hevia & Ramírez, 2011; Ngang, Hong y Chanya, 2014; Sánchez, Chiva, y Perales, 2015).

De lo expuesto, se aprecia que existe una creciente preocupación por estudiar e investigar a los docentes noveles, dado que es una etapa importante en el proceso del desarrollo profesional del profesor, sobre todo en el nivel superior donde no hay muchas investigaciones (Bozu, 2009). Sin embargo, algunos autores como Vonk (1996) y González et al. (2005, Citados en Gutiérrez y Vendas, 2011) coinciden que en América Latina no existen este tipo de procesos que permitan orientar la inserción laboral de los maestros en las diversas instituciones educativas.

Así, tanto los autores como los docentes reiteran que no existen programas de acompañamiento a la inserción laboral. En este sentido, Mattheoudakis (2007, citado en Farrell, 2016) señala que; “la verdad es que sabemos muy poco acerca de lo que realmente sucede [en los profesores novatos]” (p.13).

Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo perciben los docentes noveles su inserción laboral en una Institución Educativa Superior Tecnológica de Lima el año 2017? El problema, como se ha visto, es un tema actual, que está tomando cada vez mayor importancia debido a que se reconoce al docente como un eje fundamental para la calidad de la enseñanza.

Sin embargo, no es muy estudiado en el nivel superior tecnológico y la mayoría de investigaciones en Europa están enfocadas al nivel básico o universitario. Así mismo, organizaciones internacionales como la OCDE (2016) y CEPAL (2017) ponen de manifiesto la importancia de la formación docente y su impacto que esta tiene en la calidad educativa y hacen énfasis en la formación de los docentes noveles en la educación superior.

Para el desarrollo del estudio se plantearon tres objetivos, uno general y dos específicos. El objetivo general es analizar las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en una institución educativa superior tecnológica de la ciudad de Lima en el año 2017. Asimismo, como objetivos específicos se planteó los siguientes: Primero, describir las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en el ámbito administrativo en una institución educativa superior tecnológica y; segundo, describir las percepciones de los docentes noveles

en el ámbito de su práctica docente en una institución educativa superior tecnológica.

La investigación responde al área de gestión de la educación, en la línea de Formación y Desarrollo profesional en el campo educativo. Se encuentra ubicada dentro del eje: Trayectoria e Identidad Docente y en el sub eje de La trayectoria Profesional.

Por ello, se ha elegido realizar esta investigación dentro del marco del enfoque cualitativo, ya que, según Vieytes (2004), permite obtener una concepción múltiple de la realidad estudiada. Dentro del enfoque cualitativo, la investigación se orienta al método fenomenológico. Una de las características de este enfoque es el interés por comprender el comportamiento humano desde el marco de sus protagonistas. Mediante las entrevistas a profundidad se pretende conocer cómo perciben los docentes noveles (protagonistas) su proceso de inserción laboral en una institución educativa.

La información proporcionada por los docentes ha permitido analizar y describir cómo han experimentado este proceso de inserción los docentes noveles, expresando sentimientos de tensión y estrés en muchas actividades y momentos de su práctica docente.

La investigación presenta dos partes cada una con dos capítulos: La primera parte consta, primero, del marco contextual donde se muestra la importancia de la investigación y, segundo, del marco conceptual donde se presenta las características tanto de los protagonistas como el fenómeno estudiado.

La segunda parte consta de, primero, la metodología de investigación, el tipo y el enfoque con que ha sido desarrollado la investigación, así como los objetivos, las categorías y subcategorías de investigación, la técnica del recojo de información, el proceso de validación del instrumento y las características de los informantes y cómo se organizó la información. Segundo, del análisis y resultados de la investigación donde se evidencian las categorías emergentes y se contrasta la teoría con los resultados encontrados en la investigación.



Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados obtenidos en la investigación



## **PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1: PANORAMA DEL DOCENTE**

#### **LOS DOCENTES NÓVELES: NECESIDADES Y EXIGENCIAS ACTUALES**

##### **1.1 Una demanda insatisfecha: Necesidades de mercados laborales competitivos**

La palabra “cambio” es una constante en los entornos políticos, económicos, sociales y culturales. Las formas de comunicarse y los estilos de vida pasan por un cambio acelerado debido a las tecnologías de la información y comunicación. Diariamente se recibe abundante información de todo tipo, sobre todo digital, algo que no se habría podido imaginar en el pasado. Este fenómeno de cambios constantes, de fusiones e interrelaciones entre regiones, países y continentes es producto de la llamada globalización, término que surge en los años 60 y finales de los 70.

Según las Naciones Unidas, la define como un “fenómeno inevitable que ha acercado el mundo a través del intercambio de bienes y productos, información, conocimientos y cultura” (2008, párr.1). Además, Mittelman (1997) y Tünnerman (1999, citado por Sequeira, 2002) indican que la globalización es un fenómeno mundial y un proceso multidimensional que no solo afecta a la economía, sino que tiene diversas consecuencias en la vida humana. De igual modo, León (2004) coincide en que la globalización es un fenómeno y un proceso que afecta notoriamente a la cultura y, desde luego, a la educación.

Actualmente los mercados buscan profesionales que sean innovadores y creativos. Requieren perfiles diferentes a los de antes que se limitaban a repetir contenidos de memoria o a tener respuestas mecanizadas. Por el contrario, se

ofrece puestos laborales a aquellos que son capaces de comprender y resolver problemas en un entorno de constante cambio (Concepción, 2012).

Las organizaciones educativas de nivel superior son aquellas que forman a los profesionales, por lo tanto, no son ajenas a ese contexto, lo que implica un desafío para la educación y, por ende, para las instituciones educativas en general. Más aún para las universidades e institutos, pues se ven obligadas a responder al mercado con profesionales que sean capaces de competir en un mundo donde la ciencia y la tecnología avanzan a pasos agigantados (Moreno y Ruiz, 2000). En consecuencia, actualmente empieza a tener mayor relevancia la generación de conocimiento, desplazando al factor capital y mano de obra. Esto exige, contar con profesionales más instruidos con capacidad de análisis y creatividad (Burgos, Coasaca y Valcárcel, 2003).

En ese sentido, la globalización y las tecnologías de la información y comunicación han reformado por completo las herramientas y métodos usados en la educación. Prueba de ello es la educación virtual que ha hecho posible que todos, sin importar en dónde se encuentren, puedan actualizarse y capacitarse en diferentes disciplinas (Burgos, Coasaca y Valcárcel, 2003).

No obstante, aunque el acceso a la educación se haya expandido, no se ha cubierto con los requerimientos de las empresas. Así, la OCDE (2016) señala que las empresas continúan teniendo problemas para poder encontrar trabajadores con las competencias necesarias. Esto es indicativo de que existe una brecha por cubrir entre la formación ofrecida en las instituciones de educación superior y las necesidades del mercado laboral.

## **1.2 Los desafíos y oportunidades de la educación superior técnica**

Las instituciones que brindan educación técnica en nuestro país son los llamados Institutos de Educación Superior (IES) que según la Ley 30512 son instituciones educativas de la segunda etapa del sistema educativo nacional, cuya finalidad es aportar al desarrollo sostenible del país mediante el incremento del nivel educativo, la productividad y la competitividad. Estas instituciones deben

ofrecer una oferta formativa de calidad que cuente con las condiciones necesarias para responder a los requerimientos de los sectores productivos y educativos.

Sin embargo, la brecha existente entre la formación ofrecida por las instituciones de educación superior y los requerimientos de las empresas obliga a replantear el perfil de los egresados de estas instituciones para formar profesionales que cuenten con las competencias requeridas en el mundo laboral. A pesar de que esto es de suma importancia para el desarrollo de los países Iberoamericanos, el informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) indica que existe una clara contradicción en las sociedades latinoamericanas en lo que respecta al empleo y la educación.

Este informe señala que la actual generación de jóvenes es la que ha logrado un mayor nivel educativo, pero a pesar de ello, es la que se encuentra con mayores dificultades para acceder a un puesto de trabajo. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2016) señala que de cada tres empresas, dos presentan problemas para encontrar personal calificado.

Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y el Organismo Internacional de Juventud (2008), señalan que en la actualidad los mercados laborales requieren profesionales con perfiles técnicos que sean capaces de manejar herramientas de acuerdo a las innovaciones y cambios tecnológicos, ya que esto permite generar una mayor competitividad para los países en desarrollo.

Hoy, la educación técnica profesional ha cobrado mayor interés en el perfeccionamiento de la práctica de profesionales, respondiendo a las demandas del mercado. Por este motivo, la educación superior técnica intenta responder a esta demanda social, mediante diferentes tratados y acuerdos de trabajo como son Las Metas Educativas al 2021, donde la señalan como la herramienta más poderosa para favorecer el desarrollo económico y social de un país siempre y cuando su diseño y desarrollo tome en cuenta las exigencias que demandan los mercados y la sociedad al momento de la formación de profesionales. Esto quiere decir, que en el

desarrollo de programas formativos debe tomarse en cuenta el enfoque de competencias laborales (CEPAL, 2017).

Es importante señalar que la sociedad exige una educación técnico profesional con altos estándares de calidad para revertir la imagen de educación con mala calidad en la que se le ha encasillado tradicionalmente (OCDE, 2016). En los países de La Alianza del Pacífico como México, Colombia, Chile y Perú, existen diferentes mecanismos, como el licenciamiento y la acreditación que han influido en la práctica docente y administrativa para ayudar a mejorar la calidad de la educación superior técnica. Sin embargo, la OCDE (2016) recomienda ejercer un mayor desarrollo en dichos mecanismos; es decir, aún queda un gran reto para elevar la calidad educativa en la educación técnica.

El gobierno peruano señala en el Artículo 5 de la Ley N° 30512, publicada en el año 2016, que las organizaciones educativas superiores técnicas tienen como fin desarrollar competencias que contribuyan con la inserción laboral en el sector productivo a través de la asociación de conocimientos conceptuales y procedimentales.

De esta manera, queda normada y reconocida la importancia de formar personas con un conjunto de habilidades y conocimientos que sean capaces de satisfacer las necesidades de la sociedad. Sin embargo, se debe tener presente que para formar a estos profesionales, se necesita profesionales formadores, que estén debidamente preparados y capacitados para ofrecer una educación que responda a las necesidades sociales; es decir, que aseguren la calidad de la educación.

Como se aprecia, existe interés del Estado por elevar la calidad educativa en el país; por ello, en el año 2015 participaron un total de 1570 docentes de educación superior tecnológica en el programa de didáctica aplicada a la educación técnica. Por otro lado, 878 docentes participaron en el plan de formación de capacidades aplicadas a la innovación e investigación tecnológica (OEI, 2016). Sin embargo, esto no es suficiente para asegurar la calidad educativa en la educación técnica.

Se aprecia una gran ocupación de diferentes instituciones y organizaciones nacionales e internacionales enfocadas en elevar la calidad educativa de las instituciones de nivel superior. Es por ello que en esta investigación se pretende investigar a uno de los protagonistas del proceso educativo, nos referimos a los docentes.

### **1.3 Un factor clave en la formación de profesionales: el docente**

En el presente contexto social la calidad educativa es una exigencia que toma en cuenta el desarrollo personal, la capacidad de relacionarse en sociedad y la relación con las competencias laborales (León, 2004). Al escuchar la palabra calidad en el entorno educativo, no la podemos desligar de la relación directa que tiene con los docentes pues son actores claves en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

La calidad educativa es un concepto que hasta hoy tiene múltiples interpretaciones y diversos implicados; en ese sentido, Rodríguez (1994, citado en Chehaybar y Kuri, 2007) afirma que la calidad se podrá evidenciar en la educación cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje pase por una transformación. Sin embargo, no se puede descuidar una gestión pertinente en dicho proceso. Asimismo, el autor menciona que un factor relevante para fortalecer y desarrollar una educación de calidad es la construcción de una nueva definición del docente, un profesor que trascienda la figura de técnico especialista y transmisor de conocimientos, que hasta hoy se le había asignado.

Por lo tanto, debe pensarse en un docente capaz de producir y construir conocimiento. En este mismo sentido, Pariat (2002, citado en León 2004) indica que actualmente se concibe el rol del docente como aquel profesional que es capaz de producir y construir conocimiento, que tiene la capacidad de motivar al estudiante en el desarrollo de habilidades como la creatividad e innovación, que fomenta y ayuda a que el alumno desarrolle competencias como la búsqueda correcta de información, y le enseñe a usarla de manera crítica.

Está demostrado que los países con mejores resultados educativos son aquellos que cuidan especialmente a sus docentes, ofreciéndoles políticas y



condiciones laborales atractivas para conseguir a los mejores candidatos (Ravela, 2009; citado por OIE, 2010). Los estudios realizados señalan al profesor como elemento clave para conseguir, por una parte, que el sistema educativo mejore y, por otra, que los alumnos alcancen los logros académicos establecidos.

Es por ello, que el docente ha sido identificado como integrante fundamental que motiva y fomenta el aprendizaje de los alumnos consiguiendo, incluso, influir de manera positiva en aquellos que provienen de entornos menos favorecidos (Barber & Mourshed, 2007; Rockoff, 2004).

De igual manera, en aquellos entornos donde los estudiantes carecen del apoyo de familiares o entornos cercanos; son los docentes quienes desde su labor pueden influir, ayudando a desligar y romper los círculos de pobreza en donde estos alumnos se encuentran sumidos (OEI, 2010). Entonces, se puede apreciar que no solo los docentes cumplen una función de enseñanza, también éste cumple un rol importante en la sociedad colaborando en la formación de personas.

Además, un docente que haya llevado una formación inicial de calidad y que tenga oportunidades para continuar capacitándose contribuirá al logro de los resultados académicos de sus alumnos (OEI, 2010). Como se puede apreciar, la formación de calidad de profesionales, demanda de diversos agentes y/o gestiones y señala como uno de sus factores claves al rol que desempeña el docente, como aquel que ayuda al estudiante al desarrollo de habilidades, desarrollar su propio conocimiento y al uso adecuado de la información, todas estas competencias son las demandas requeridas para que las personas se inserten en la sociedad y el mundo del trabajo.

No obstante, según las investigaciones y las políticas de algunos países en la región como Argentina, México, Chile y Costa Rica, existen organizaciones educativas que no han aplicado capacitaciones docentes y, en algunos casos, se han realizado sin considerar los contextos laborales ni las necesidades de desarrollo profesional. Asimismo, se ha dejado de diseñar reformas educativas sin la participación de los docentes.



En el marco educativo internacional, las políticas orientadas a los docentes se centran en atraer y mantener a profesores de buena calidad, así como proveer de buena formación, desarrollo y actualización para que los docentes respondan a la exigente labor de enseñanza que la sociedad contemporánea les demanda (Vélaz y Vaillant, 2009). Estas políticas que se están implementando han sido dirigidas para garantizar que los docentes desarrollen competencias mediante sistemas formativos sólidos, buenas condiciones en las instituciones educativas y elevar el estatus profesional, es decir nuevamente se ha comenzado a valorar la carrera docente (OCDE, 2009).

En ese sentido, si bien los profesores han sido identificados por diversas instituciones como factor clave para que el proceso de formación se lleve a cabo con éxito, también se observa que las políticas antes mencionadas, están en proceso de desarrollo y actualmente se encuentran enfocadas a la educación en el nivel básico.

En nuestro país, puede encontrarse en la ley de institutos y escuelas de educación superior n° 30512, recientemente publicada en el año 2016, los procedimientos y requisitos para contratar a los docentes, también los derechos y deberes con los que estos cuentan, pero aún no existen políticas claras que tomen en cuenta los diferentes campos para la formación y el desarrollo profesional docente en la educación de nivel técnico superior. Esto a pesar de que el rol docente es imprescindible en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, así como en la calidad educativa y la formación de profesionales.

De la misma manera como la sociedad demanda profesionales con perfiles distintos, el perfil docente ha cambiado tanto como el de otras profesiones. Es así que, De Miguel et al. (2006) y Bozu y Canto-Herrera (2009) afirman que actualmente, en la educación superior, se necesita de un profesor especialista en su área y, sobre todo, capaz de adaptarse a la diversidad y a los cambios que frecuentan en la sociedad.

En este sentido, surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo afecta todo este proceso al profesorado que está iniciando su etapa profesional? ¿Tiene este profesorado novel el mismo reto que uno con más experiencia? ¿Qué características posee este profesorado que les va a facilitar o dificultar el desarrollo de su profesión? ¿Cuáles son sus necesidades formativas reales? (Conde y Martín, 2016, p 141).

#### **1.4 Desarrollo profesional docente**

Como se mencionó anteriormente, organismos internacionales como la OEI, OCDE, y CEPAL han realizado diversas investigaciones que confirman la necesidad de formar profesionales capaces de insertarse en la sociedad y el mercado laboral. Sin embargo, esto se logrará asegurando la calidad educativa, por ello, la mirada se enfoca en los docentes.

Los países de América Latina a partir de la revolución que ha traído consigo la globalización y las tecnologías de la información y comunicación en la educación han reflexionado sobre el rol del docente, comprometiéndose a realizar cambios en la formación y el desarrollo de los profesores pues en la actualidad se reconoce que el docente y su desempeño son factores relevantes en el futuro de la educación. Así, Imbernón & Canto (2013) señalan que “si queremos cambiar la educación, hemos de cambiar muchas cosas, sobre todo la formación docente” (p. 3).

La mayoría de programas de desarrollo profesional para docentes está enfocado en alterar las prácticas profesionales con el fin de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Guskey, 2002). Por lo tanto, es necesario realizar una serie de reformas desde el enfoque del desarrollo profesional docente en el que también se tenga como objetivo el enriquecimiento del docente.

##### **1.4.1 ¿Qué se entiende por desarrollo profesional Docente?**

Para entender mejor la definición de desarrollo profesional docente, debe definirse la palabra “desarrollo”. El concepto de desarrollo tiene múltiples

acepciones, depende del ámbito en el que se lo incluya. Así, encontramos que Concepción (2010) lo define como un proceso secuencial ordenado donde cada fase incorpora una nueva, lo que transforma su estructura y llega a preparar esa estructura para un nuevo ciclo o proceso de desarrollo. También señala que el desarrollo es una etapa de cambios continuos, constantes y diferentes, y estos van evolucionando de acuerdo a perspectivas, modelos y conocimientos. De igual manera, Rosental y Ludin (1973, citado en Concepción, 2012) indican que el desarrollo es constante y tiene forma espiral, pues implica diferentes niveles de progreso.

De lo mencionado en los párrafos anteriores, se puede entender que la palabra desarrollo tiene un concepto positivo pues forma parte de un proceso en movimiento ascendente; es decir, suma a partir de experiencias y aprendizajes a la profesión. Además, el desarrollo busca mejorar las estructuras anteriores, no busca crear algo de la nada, sino que utiliza lo creado para mejorarlo. Sin embargo, para que esto se produzca debe existir primero una evolución del pensamiento y el conocimiento.

En ese sentido, se puede decir que el desarrollo profesional es un proceso permanente que involucra varias etapas. Si a esto se le suma los cambios científico-tecnológicos contemporáneos, el profesional cuenta con muchas más herramientas, que le pueden ayudar a desarrollar mejor sus competencias con el objetivo de mejorar su profesión.

El desarrollo profesional también puede entenderse, como el proceso mediante el cual se busca elevar las competencias tanto profesionales y personales de los docentes, esto le permitirá estar mejor preparado para responder a los desafíos que se presentan en su práctica y por ende a los requerimientos que la sociedad contemporánea le exigen (Galaz, 2007, citado en Reyes 2011). Es decir, el profesional capaz de responder a las necesidades que el mundo laboral requiere, necesita desarrollar competencias personales así como profesionales que permitan mejorar su práctica docente.

Según Marcelo, el desarrollo profesional es “un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas, evolutivo y personal, va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado” (1999, p.102). De la misma manera Alibakhshi & Dehviri (2015), señalan que el desarrollo profesional docente es un etapa de aprendizaje que inicia con la etapa de formación y continua durante el periodo que se ejerce la profesión. En ese sentido, se puede considerar al desarrollo profesional como un proceso individual, de largo plazo, que está conformado por varias fases, pero que involucran no solo mejorar competencias personales, sino también se enfoca en la formación profesional.

Sánchez & Huchím (2015) señalan que el desarrollo docente implica conjugar una serie de aspectos como personales, profesionales, académicos e institucionales. De acuerdo con esta definición, se agrega al concepto de desarrollo profesional mencionado con anterioridad, dos factores, como son el institucional y el académico. Para Hassel (1999, citado por Sariyildiz, 2017) el desarrollo profesional busca mejorar y desarrollar competencias pedagógicas con el objetivo de obtener mejores resultados con los estudiantes. Por un lado, el factor institucional está relacionado con la influencia que tienen las políticas, reglamentos o directivas de una institución educativa con referencia al docente y; por otro lado, el factor académico se relaciona con la práctica misma de la profesión.

De igual manera, Marcelo y Vaillant (2009) sostienen que el desarrollo profesional docente forma parte del desarrollo organizacional de una institución y como tal esta debe de hacerlo visible, promoverlo y reconocerlo. En adición, sustentan que el desarrollo profesional es una interconexión de conocimientos disciplinares y psicopedagógicos, teóricos y prácticos, así como que el desarrollo profesional suele presentarse a través de acciones individuales y colectivas.

A esto se agrega que el desarrollo profesional está directamente relacionado con el quehacer diario de la práctica docente pues esas experiencias, conocimientos y nuevas perspectivas tanto de enseñanza como aprendizaje, ayudan a enriquecer la profesión docente (Sánchez y Huchím, 2015).

A continuación se presenta una tabla con diferentes definiciones de desarrollo docente.

Tabla 1: Definiciones del Desarrollo Profesional Docente

AUTOR	DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Fullan 1990:3	“Se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”
Heydeman 1990:4	“Va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas.”
Rudduk 1991: 197	“Es la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; Valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos”
Day 1999:4	“El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intenta directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agente de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimientos. Habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente”
Bredeson 2002: 662	Engloba las “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica”
Imbernón 2009:	“Un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser el de cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión.”

Tomado de Cañón (2012:162)

Como se muestra en la tabla 1, Heideman (1999, citado en Cañón, 2012) define el término de desarrollo profesional docente como aquel desarrollo enfocado en las necesidades personales, profesionales y organizativas, que traen como consecuencia el cambio y mejora de las actitudes del docente y el aprendizaje de los estudiantes. Esto coincide con lo que propone Sánchez y Huchín (2015) y Marcelo y Vaillant (1999) cuando agregan que los factores organizativos o institucionales influyen en la mejora de la profesión docente, mediante políticas o reglamentos.



Por otro lado, encontramos coincidencia en la definición de desarrollo profesional docente entre Imbernon (2009), Bredeson (2002), Fullan (1990) y Day (1999), citados en (Cañón, 2012) que mencionan que el desarrollo profesional docente implica mejorar la práctica docente. Los autores indican que este proceso puede realizarse mediante procesos sistemáticos, actividades creativas, procesos de reflexión, etc., que ayuden al docente a mejorar su práctica y por ende la calidad de la educación. Además, Rudduck (1991) y Day (1999), citados en (Cañón, 2012) señalan que el desarrollo profesional docente está relacionado con las experiencias que el docente tiene con otros docentes a lo largo de su práctica profesional, indicando que las relaciones interpersonales con sus pares, influyen en su desarrollo personal y profesional.

Según Cañón (2012) el desarrollo profesional tiene como meta final que el docente pueda lograr el perfil que los mercados y la sociedad demandan. Conforme a ello, se entiende al desarrollo profesional como una fase de cambios que experimenta el maestro a lo largo de su práctica docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Como se aprecia nuevamente, la definición de desarrollo profesional docente tiene un enfoque positivo. Sin embargo, se observa que si bien los autores antes mencionados se refieren a la mejora de la profesión docente, también existen diferentes perspectivas sobre los factores que influyen en el desarrollo profesional docente. De acuerdo con Imbernon y Canto (2013), estos factores pueden de alguna manera impactar de forma positiva, ayudando a que el docente progrese realizando su práctica o de forma negativa, lo que impide su mejora.

De lo señalado, se observa que la definición de desarrollo profesional docente, cuenta con perspectivas que varían según los autores; es decir, tiene múltiples interpretaciones. Por ello, se considera difícil y complejo proponer un solo concepto que delimite el término de desarrollo profesional docente. Sin embargo, se puede identificar algunas características en la definición, como identificar lo siguiente: es un proceso de cambio continuo, que está influenciado por diversos factores y estos determinan su progreso o la delimitación del desarrollo profesional

del maestro, y que el objetivo final es que el docente pueda responder a las demandas sociales.

Al asumir el desarrollo profesional docente como proceso, se puede observar, como lo afirma Imbernon y Canto (2013), que una de sus etapas es la formación docente. Tanto el desarrollo profesional docente y la formación docente son conceptos que van integrados, de ninguna forma opuestos, sino al contrario, juegan del mismo lado buscando la calidad educativa. Por ello, en el ámbito de la educación superior, Feixas (2004) menciona que en relación a la evolución de la docencia de los profesores a lo largo de su carrera profesional, tres grandes etapas: La iniciación a la docencia, la mitad de la carrera y los años previos a la jubilación.

La presente investigación estará centrada en el primer estadio que menciona Feixas (2004), la iniciación a la docencia o como lo indica Bozu (2009), el inicio de la profesión docente. Esta etapa también es llamada inducción o inserción docente siempre y cuando esté considerada dentro del proceso de desarrollo profesional docente. Para ello, es necesario primero identificar algunos conceptos implicados en esta temática como son el docente novel, y cómo experimenta su proceso de inserción docente.



## CAPITULO 2: NUEVOS ESCENARIOS PARA EL DOCENTE NOVEL

Los docentes son ahora el centro de las miradas de la sociedad para elevar la calidad educativa. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, muchas son las organizaciones y autores que están realizando estudios sobre este tema y los factores que influyen para garantizar la mejora de esta profesión. En consecuencia, no puede desligarse el término calidad del docente.

Sin embargo, no es suficiente solo su mención, debe abordarse con profundidad un factor clave en el desarrollo profesional del docente que es la fase de la formación profesional docente. Esta es entendida, según Imbernon (2010) como el proceso que ayuda a elevar la práctica docente, mediante conocimientos, estrategias, actuación y actitud de quien ejerce la práctica o de quienes la empiezan a ejercer; es decir, el desarrollo de un conjunto de saberes o competencias profesionales.

### 2.1 El docente novel

El docente que empieza a enseñar es identificado según diversas investigaciones, como “docente novel”, pero ¿qué significa ser profesor novel? Jiménez y Angulo (2008), en su búsqueda del término novel o novato, encontraron también otras denominaciones como: debutante o principiante y, en algunos países Europeos y en Estados Unidos, hacen referencia al término como *novice* o *beginning teacher*.

De igual manera, Bozu (2009) señala que en la bibliografía revisada se encuentra una gran variedad de sinónimos al referirse al profesor novel, así, por ejemplo, se aprecia el término principiante, inexperto, joven, nuevo, neófito, entre otros. “En algunos casos, novel se utiliza como antónimo de profesional, para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia para las habilidades necesarias para la dicha ejecución” (González-Sanmamed, 1999, citado en Feixas, 2002, p. 261). Por ello, muchas

veces el término novel puede causar cierto rechazo, al considerarse como la persona sin experiencia y; por lo tanto, sin manejo y control de la práctica docente.

Asimismo, un profesional novel es aquel que está en la búsqueda laboral, que desea empezar a ejercer su profesión y en algunos casos cuenta con la formación inicial y el acompañamiento o tutela de uno o varios maestros (Feixas, 2002). La autora también considera que el docente novel es cualquier aspirante a un lugar de trabajo que inicia un oficio o tarea, pero que aún no domina por completo su práctica.

De acuerdo a esta definición, se entiende por docente novel a un profesional, sin experiencia, que está en el proceso de aprendizaje de la actividad docente y está iniciando su vida laboral. Coincide con ello, Bozu (2010) quien destaca que el docente novel, es aquel profesional sin experiencia que está iniciando una actividad, sea arte, oficio o facultad, por primera vez.

De la misma manera, Marcelo (1999) reafirma que el docente novel es aquel profesional que inicia un oficio o actividad y no tiene conocimiento previo de esta. Igualmente, Azcárate y Cuesta (2005, citado en Higuita y Díaz, 2015), indican que en el contexto español el docente novel es aquel principiante que empieza a ejercer su práctica con poca experiencia en la enseñanza.

Además, Marcelo (1999, citado en Higuita y Díaz, 2015) menciona que los docentes noveles pueden identificarse en tres escenarios:

- El primer escenario: son los docentes que empiezan a enseñar, cuando se gradúan, y han adquirido experiencia docente mediante prácticas realizadas en su proceso de formación.
- El segundo escenario: son aquellos docentes que abandonaron la práctica docente, por un tiempo considerable, luego deciden regresar a las aulas.
- El tercer escenario, aquellos que realizan cambios, institucionales, de nivel o grado y de campo de enseñanza.

Posteriormente, el mismo autor señala que las características del docente novel no están relacionadas por contar o no con experiencia docente, sino que se relacionan más con tener que ingresar a un nuevo ambiente de trabajo, conocer a nuevos alumnos, relacionarse con nuevos colegas, pertenecer a un nuevo clima institucional, entre otros. Es decir el docente novel también es aquel que a pesar de tener experiencia en el ejercicio docente, se enfrenta a nuevos entornos, con nuevas culturas organizacionales que le generan tensión y presión.

Además, en el nivel superior el docente novel es aquella persona graduada recientemente que cuenta con escasa o ninguna experiencia como docente. Generalmente accede a un puesto docente como asistente, ayudante de un profesor titular, mayormente sin ningún tipo de acompañamiento (Bozu, 2009). Esta investigación también señala que los docentes noveles universitarios, en países como Estados Unidos y Gran Bretaña son llamados los *graduate teaching assistant* (GTA) y en España son alumnos posgraduados dentro de un programa de doctorado que se inician como novatos, para ayudar a profesores experimentados.

Continuando con la descripción del docente novel en la educación superior, Gibbs y Habeshaw (1989, citado en Feixas, 2002) señalan:

Los docentes noveles universitarios [...] a menudo encuentran que enseñar en la universidad es un reto, a veces un reto demasiado grande. Han tenido experiencias con profesores aburridos cuando eran estudiantes y no quieren terminar como ellos. Están dispuestos a hacer lo que haga falta para ser buenos docentes, pero cuando se encuentran con las presiones y angustias de la enseñanza se preguntan si podrán asumirlo. (p. 15).

Así, se puede observar que el docente novel es aquel que busca realizar bien su práctica docente pues no quiere repetir experiencias negativas que pasaron cuando fueron alumnos. Según, Conde y Martín “los docentes noveles universitarios se encuentran inmersos en una realidad compleja y desconocida, en la que se enfrentan a nuevas concepciones y preocupaciones que probablemente son en mayor o menor medida, diferentes a las que el profesorado veterano experimentó cuando se incorporó a la docencia” (2016:2).

Esta característica coincide con lo que señalan Gibbs y Habeshaw (1989, citado en Feixas, 2002) al indicar que los docentes noveles presentan buena disposición para ejercer su trabajo, pero no conocen la realidad a la que se enfrentan hasta cuando la tienen delante y afrontan las presiones que demanda el ejercicio de la docencia.

Para Concepción, Fernández y González (2015) consideran a los profesores noveles como aquellos que se incorporan cada año a la docencia en las universidades cubanas y que no cuentan con experiencia en el ejercicio docente. Ellos señalan que algunos autores coinciden que los docentes noveles son aquellos que cuentan con un año de experiencia, mientras que para otros incluyen los tres primeros años de ejercicio en la docencia. En las universidades venezolanas, según Martínez (1998, citado en Rumus, 2009), el profesor es reclutado como especialista instructor, asignándole tareas docentes; es decir, el docente adquiere experiencia como docente de manera empírica sin base teórica previa en el propio ejercicio de la actividad docente.

Asimismo, encontramos a Higuita y Díaz (2015) quienes señalan que el docente novel experimenta etapas en su desarrollo profesional y las relacionan con los primeros años de ejercicio de su práctica docente. No obstante, según Widlak (1984, citado por Higuita y Díaz, 2015), el periodo de docente novel abarca los tres primeros años de experiencia docente; esta definición coincide con la de Feixas (2002) que también considera al docente novel como aquel profesional con menos de tres años de ejercicio.

De la misma manera, Fuentealba (2006, citado en Higuita y Díaz, 2015) señala que puede llegar hasta el cuarto año de experiencia docente. Sin embargo, estos autores resaltan la importancia en el tiempo de experiencia del docente novel, pero restan importancia a otros factores tan importantes como el contexto, la cantidad de estudiantes, contar con la colaboración de los colegas, las políticas mismas de las instituciones educativas, etc. (Bullough, 2006, citado en Higuita y Díaz, 2015).

Tabla 2: Definiciones de Docente Novel

<b>EL DOCENTE NOVEL</b>	
Feixas, 2002. Marcelo, 1999. Bozu, 2010. Azcárate y Cuesta (2005, citado en Higuita y Díaz, 2015.	El que inicia un oficio por primera vez. El aspirante a un puesto de trabajo. El que inicia una actividad por primera vez.
Feixas, 2002. Higuita y Díaz, 2015. Marcelo, 1999.	Los docentes noveles son aquellos profesores, que tienen como mínimo un año de experiencia y llegan hasta máximo 4 años de experiencia.
Conde y Martín, 2016. Concepción, Fernández y González, 2015. Rumus, 2009.	Docente novel en la educación superior es aquel profesional, contratado como instructor o especialista, no cuenta con formación docente.

Elaboración propia

Por un lado, como se aprecia en el cuadro anterior existen coincidencias entre autores que han estudiado al docente novel, en España, Cuba y Venezuela. Generalmente los definen como aquel profesional que empieza su práctica por primera vez, sin experiencia como docente, sin embargo otros autores consideran que el docente novel puede ser aquel que tenga como máximo cuatro años de experiencia.

Por otro lado, en la experiencia de Gran Bretaña, la figura del docente novel ha cambiado en las últimas décadas. La investigación realizada señala que en la época de los años 60 y 70 para llegar a ser docente novel era relativamente fácil y este no cumplía con la función de investigador, por el contrario iba a su ritmo de acuerdo a los objetivos propios. Pero los años 80 y 90 el escenario cambió, los docentes noveles tuvieron que cambiar sus orientaciones y adaptarse a las oportunidades que se ofrecieran para conservar su empleo Henkel (2000, citado en Knight, 2006).

El autor indica que las condiciones cambiaron, se sentía una fuerte presión y el compromiso de los nuevos docentes por la necesidad de “incorporar la teoría y las prácticas de la pedagogía a sus enfoques de la enseñanza” (Henkel, 2000, citado en Knight, 2006, p. 57) pues eran consideradas para la promoción y contratación. Estas prácticas eran percibidas como pruebas de competencia



docente. Según Bozu, “esta realidad no difiere en nada de la situación y de la experiencia actual, en España o en otros países europeos, de ser profesor novel y de tener posibilidades de promoción y estabilidad académica” (2009, p. 321).

Además, Imbernon (1994) señala que el profesor novel pertenece a la etapa llamada el umbral o antesala. Del mismo modo, Conde y Martín (2016) indican que el profesor novel pasa por una etapa centrada en sí mismo, en su enseñanza. Según Marcelo (1999), al docente principiante se le exige actualmente la misma responsabilidad que a los profesores más experimentados, ejerciendo más presión en los docentes noveles que no saben muchas veces cómo enfrentar los diferentes retos que se le presentan.

Ello significa según las investigaciones realizadas que el docente novel cuando asume sus funciones, es un profesional que se enfrenta a demandas y exigencias como si fuese un profesional experto. El docente novel asume retos y responsabilidades como lo hacen los docentes con mayor experiencia, lo que genera en él mayor presión debido a que se enfrenta a situaciones desconocidas para las cuales no ha sido capacitado.

Según Imbernon (2011), la sociedad contemporánea no solo demanda que los docentes conozcan la disciplina que enseñarán, sino que reclama, en igual medida, estrategias pedagógicas para poder enseñar. Así, no basta con manejar contenidos específicos de carrera o especialidad, sino que, por el contrario, ahora se valora que el docente pueda ser capaz de transmitir ese conocimiento de manera pertinente a los estudiantes y contextos en los que se sitúa.

En consecuencia, se puede señalar que para realizar la práctica educativa es fundamental, por un lado, la formación pedagógica, tanto como la formación en los contenidos o temas específicos de enseñanza. Esto concuerda con lo que Bozu y Canto (2009) señalan sobre las competencias del docente, pues no solo debe contar con conocimientos específicos, sino también con competencias básicas para poder desarrollar su práctica; es decir, el docente debe manejar estrategias didáctico - metodológicas.

Asimismo, Marcelo (2001) indica que la demanda de docentes en la actualidad es por aquellos profesionales que se caracterizan por ser trabajadores del conocimiento; es decir, aquellos docentes que son capaces de crear espacios para que los alumnos logren aprender y que tengan la capacidad de fomentar el aprendizaje.

Una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998, citado en Marcelo, 2001) denomina una comunidad de práctica en donde la experiencia individual se convierte en colectiva. Es decir, la profesión docente necesita un cambio en su estructura profesional, que ha venido desarrollándose por las dificultades para compartir y aprender de otros y con otros, debido a que eran discriminados aquellos que pedían ayuda o podían reconocer un error (Marcelo, 2001).

Como se aprecia los autores coinciden en mencionar que el docente no sólo es aquel que maneja conocimientos específicos, además debe ser capaz de manejar estrategias que permitan motivar a los alumnos al logro de sus aprendizajes. Esto quiere decir, que el docente debe conocer el proceso de enseñanza aprendizaje y contar con las competencias para poder desarrollar el aprendizaje en sus estudiantes.

Como se puede apreciar, los primeros años de inicio en la docencia pueden volverse críticos para los docentes noveles pues se enfrentan con escenarios, situaciones, contextos y demandas para los cuales no han sido formados. Según Feixas (2002), todos estos cambios repercuten en las motivaciones iniciales, los estilos docentes, las actitudes y los rasgos de personalidad de los docentes noveles. De acuerdo con lo mencionado se puede apreciar que el proceso de iniciación en la docencia se convierte para el docente principiante en un factor de estrés, inseguridad e incertidumbre.

La sociedad del conocimiento exige y desafía a los docentes a desarrollar nuevas competencias tanto genéricas como específicas. Así lo señalan Hernández, Recalde y Alberto (2015) quienes indican que un docente del siglo XXI debe ser un



profesional que reflexione sobre su práctica, que ayude a motivar a los alumnos en el logro de competencias pertinentes para la inserción laboral, que maneje el proceso de enseñanza aprendizaje, lo haga atractivo para el estudiante y lo ayude a mejorar su práctica.

De esto puede concluirse que en la actualidad el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar centrado en el alumno y que el docente es un facilitador del conocimiento que ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias que contribuyan en su desarrollo personal y profesional, es por ello que los docentes sobre todo en la educación superior necesitan adquirir capacidades que contribuyan a desarrollar su labor.

## **2.2 Un periodo de suspenso: la inserción laboral docente**

Todos los profesionales cuando empiezan una nueva actividad, experimentan un proceso de incertidumbre por saber si las actividades o tareas encomendadas han sido realizadas de manera efectiva. Es por ello que en esta investigación se logra conocer cómo se lleva a cabo la etapa o proceso de inserción laboral del docente en una institución educativa de nivel superior tecnológica.

Algunos autores definen el periodo de inserción laboral de diferentes maneras, así tenemos, por ejemplo, el llamado periodo inicial, periodo de inducción, inserción docente o socialización docente. Para conocer mejor esta etapa que el docente experimenta se desarrollará a continuación el concepto de inserción laboral.

Desde el campo organizacional encontramos a Bermúdez (2012) quien señala que la inserción laboral es una etapa de socialización del nuevo trabajador con la organización. En ese mismo sentido, Wendell y French (1985, citado por Amangandi, 2012) identifican a este proceso “inserción laboral” como el proceso de socialización, siempre y cuando un trabajador se incorpore a una organización o institución que no es conocida por este. Los autores consideran este periodo de inserción laboral como relevante porque en él, el nuevo colaborador logra identificarse con la institución y ello contribuye con el desarrollo de los objetivos

institucionales. Es fundamental señalar que este autor sostiene que la inserción laboral es importante debido a que es el primer contacto del trabajador con la organización y si en esta etapa el trabajador se siente identificado con la organización, esto le permitirá desarrollar mejor su labor.

Otro autor que ha desarrollado esta temática desde el enfoque organizacional es Chiavenato (2000, citado en Amangandi, 2012) quien refiere que la inserción laboral es un proceso donde el nuevo personal conoce de la institución, su cultura organizacional, sus valores, creencias y desde otra perspectiva, la organización busca integrar al nuevo colaborador para obtener un mejor desempeño con la finalidad de que logre desarrollar sus funciones de manera que contribuya con los objetivos organizacionales.

Como señala Amangandi (2012) a esto se agrega que debido a la nueva situación que experimenta el colaborador, se debe tomar en cuenta que este escenario puede generar angustia e incertidumbre ya que el nuevo docente se enfrenta a un entorno desconocido. Generalmente, el nuevo colaborador crea expectativas poco realistas de lo que será el nuevo trabajo y lo que la organización requerirá de él. Por lo general, las preocupaciones que experimenta el nuevo colaborador son el temor a ser rechazados por sus nuevos compañeros y la incertidumbre del mismo trabajo que deberá desarrollar.

No debe descuidarse que el objetivo del proceso de inducción debe centrarse en facilitar la adaptación y aprendizaje de las nuevas funciones que el colaborador desempeñará en la institución. Por ello, se recomienda considerar programas de inducción enfocados en individuos y en grupos específicos. De igual manera, es importante considerar que las personas que son responsables de este proceso tengan experiencia en el lugar de trabajo, y posean habilidades de orientación, comunicación asertiva, consejería, etc., para que el proceso de inserción laboral sea exitoso.

Según la definición organizacional, la inducción laboral es un programa o proceso desarrollado por la institución u organización, en el cual un nuevo

colaborador se integra a una institución y debe aprender de su cultura, valores y creencias para poder adaptarse de manera eficiente a la organización. También se puede indicar que este proceso está lleno de incertidumbre para el nuevo trabajador, por lo que la organización debe considerar a este proceso como relevante pues de ello depende que el nuevo colaborador logre su desarrollo laboral y cumpla con los objetivos deseados por la organización.

En este sentido, se puede apreciar cómo la inducción se dirige más a la sensibilización e integración de una persona a una organización o grupo, que hacia la transmisión de conocimientos. “Su objetivo fundamental es crear en el destinatario una disposición positiva hacia la organización y hacia su trabajo, partiendo del supuesto que estas condiciones facilitarán los procesos subsiguientes de satisfacción en el trabajo y de identidad con la organización” (Rumbus, 2009:262). Una vez definido el proceso de inserción laboral en el contexto organizacional, se buscará la definición de este proceso desde el campo educativo.

### **2.3 Inicio de la práctica profesional**

Debe aclararse que esta definición, la inserción laboral docente, está bajo el enfoque del desarrollo profesional docente cuyo objetivo es que el profesor adquiera las competencias necesarias para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Es así que se coincide con Marcelo y Mayor-Ruiz (2000, citados en Bozu, 2009), quienes señalan que la inserción laboral conforma una etapa del desarrollo profesional docente en la medida de que le permite al docente adquirir las actitudes, conocimientos y habilidades que enriquezcan su práctica y la calidad educativa.

Según la literatura revisada en Bozu (2009), Feixas (2002), Marcelo (2000), Concepción (2012), Higueta y Díaz (2015), Conde y Martin (2016) el docente novel cuando empieza su práctica docente, lo hace con buena predisposición, cargado de optimismo, predispuesto a apoyar en diferentes actividades y con la ilusión de realizar bien su práctica docente, como lo señalaban Gibbs y Habeshaw (1989, citado en Feixas, 2002). Sin embargo, por lo general se encuentran con una realidad de suspenso e incertidumbre al no contar con una etapa de inserción que facilite el

inicio de su práctica docente o al darse cuenta que este proceso solo se limite a cuestiones burocráticas institucionales (Concepción, 2012).

Este último autor señala que los docentes realizan un cambio en la percepción de la enseñanza y se produce una transformación sobre la percepción de la formación recibida y la capacidad para enfrentar este nuevo trabajo. Esto trae como consecuencia que si las experiencias iniciales son gratificantes, la comprensión y transferencias serán positivas para el docente. Por el contrario, si las primeras experiencias son negativas van asociadas a sentimientos de frustración lo que ayuda a desarrollar comportamientos similares en el futuro, llegando incluso a abandonar la profesión docente (Gold, 1997 citado por Feixas, 2002).

Como se mencionó, autores como Perrenoud (1993, citado por Bozu, 2009) definen el proceso de inserción laboral docente como proceso de inducción, señalando que es la etapa que da inicio a la formación continua, y a partir de esta, el docente empezará su desarrollo profesional a lo largo de su vida. Asimismo, este autor indica que la etapa de inducción acompañará a la evolución del docente en su proceso de profesionalización deseada. También encontramos a Bolam (1995, citado por Bozu, 2009) que define la inserción laboral como el proceso de inducción que va tomando mayor relevancia debido a que se lo considera cada vez más necesario para el éxito de la profesión docente durante el primer año de enseñanza.

Para Concepción (2012), en el contexto cubano, la iniciación o inducción del profesorado novel se le denomina adiestramiento laboral y abarca los tres primeros años de desempeño en la docencia, esta etapa se concibe como un periodo de aprendizaje y de orientación profesional. Durante este adiestramiento el profesorado novel recibe atención diferenciada en el departamento docente mediante la tutoría y a través del sistema de trabajo metodológico que se desarrolla.

En este nivel organizativo se considera que el profesorado novel no debe asumir responsabilidades académicas de alta complejidad y tener grandes cargas docentes para poder dedicar la mayor parte del tiempo a las tareas propias de la formación profesional docente. No obstante, en la práctica ocurre muchas veces lo

contrario, el profesorado novel tiene que desarrollar tareas académicas complicadas, tiene altas cargas docentes, imparten materias con alto grado de complejidad para su nivel de desarrollo o se sienten agobiados por la cantidad de actividades y la falta de tiempo para planificar los temas impartidos.

Veeman (1984, citado por Marcelo, 2002) introdujo el concepto “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesa el profesorado en su primer año de desempeño donde debe desarrollar un proceso intensivo de aprendizaje de tipo ensayo error, generalmente determinado por un sentimiento de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico. Entre los desafíos que enfrenta un docente novicio están el alejamiento de sus colegas, el miedo a la crítica de conductas o no contar con herramientas que le permitan transmitir conocimiento, a esto se agrega el concepto que tiene de la enseñanza como un proceso técnico.

Así, este “choque con la realidad” está acompañado por angustia, incertidumbre e inseguridad en el maestro (Tomé, 1999, citado por Feixas, 2002). Sin embargo, es cierto que las características concretas del trabajo, las condiciones específicas en que se inicia y otros factores de tipo personal determinarán en gran medida el desarrollo de este periodo y de las problemáticas asociadas al mismo. La misma autora identifica que la existencia de actividades de apoyo puede facilitar la integración a la función docente de manera más acompañada y menos traumática.

Además, Burke (1987, citado en Bozu, 2009) señala que la inducción es un proceso continuo de suma importancia no solo para el docente novel –aquel que tiene menos de tres años de experiencia-, sino que también es importante para el docente experto, ya que el ingreso a un nuevo centro de trabajo siempre requiere de una etapa de adaptación. En la misma dirección Facchi (1992, citado en Rumbos, 2009) recalca que un programa de inducción es fundamental para que el nuevo colaborador se integre y pueda adaptarse cuando ingresa a laborar en cualquier institución.

De esta manera, se puede hablar de inserción laboral como un periodo propuesto por la organización para ayudar a los docentes resolviendo dudas,



abordando problemas y colaborando con ellos en su proceso de introducción a la profesión. Esta fase propuesta por la organización educativa busca reforzar la autonomía y el desarrollo profesional del docente (Conde y Martín, 2016.) así como ayudar de manera gradual que el docente asuma su nuevo rol (Sadiq, Ramzan & Akhtar 2017).

Por lo tanto, se hace necesario que desde sus inicios, el docente tenga una inserción que fomente su formación pedagógica; es decir, que le posibilite utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje y que orienten al estudiante en la construcción de sus conocimientos, actitudes y valores (González-Maura, 2004). Es así que, no se puede tratar esta etapa solo como una estrategia que compense los problemas y necesidades de los docentes noveles, también es necesario considerarla como una estrategia de formación para el desarrollo profesional docente (Marcelo, Burgos, Murillo, López, Gallego, Mayor, Herrera, Jáspez, 2016).

De ahí que, lo dicho por Sánchez, Chiva y Perales (2015) sintetiza bien lo que se bien diciendo hasta ahora:

Las instituciones educativas deben elaborar propuestas formativas que permitan al docente, ir adquiriendo conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad...[...] La mayor parte de los programas de iniciación a la docencia en la educación superior incluyen, objetivos similares a los siguientes: mejorar la actuación docente, incrementar sus posibilidades de permanencia durante los años de iniciación, promover su bienestar personal y profesional, satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación, y transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes. (p.34).

Así, según la revisión de la literatura, la mayoría de las investigaciones sobre esta etapa por la que atraviesa el docente novel se ha realizado en la educación básica como lo señala Feixas (2002) con investigaciones de Vonk (1983), Veeman (1984), Wildman (1988), Marcelo (1999). Si bien no se ha podido encontrar mayor información sobre esta etapa en la educación superior tecnológica, lo dicho en aquellas investigaciones puede contextualizarse a la realidad de este tipo de educación.



Primero, habría que resaltar que en la mayoría de las ocasiones los docentes de instituciones de educación superior tecnológica son profesionales universitarios quienes no han tenido mayor contacto con este tipo de institución. Por lo que, su forma de enseñar suele ser semejante a la que recibieron en la universidad, ya que es su referente más próximo. Esto, sin duda, crea un desencuentro pues la educación superior tecnológica tiene un enfoque más pragmático y dinámico a diferencia de la educación superior universitaria que tiende a ser más teorizante. En consecuencia, el proceso de inserción docente debe poder transmitir las características especiales de este tipo de institución, las que deben reflejarse de manera efectiva en la práctica docente.

Segundo, el proceso de inserción docente debe ser un periodo de aprendizaje y afianzamiento del docente novel con su nuevo papel y la dinámica de la institución. Esto es de suma importancia pues, como se señaló, el docente debe poder comprender las reglas institucionales y los procedimientos burocráticos; es decir, sistema registro de notas, toma de asistencia, etc., antes de su primera clase para que no se vea agobiado por ellos. De la misma manera, esta etapa debe permitir que el docente novel interactúe y aprenda de sus pares para que pueda enriquecer su práctica docente y reflexionar en torno a ella.

## **2.4 Elementos de la inserción laboral**

Existe por los menos tres elementos que intervienen e impactan en el proceso de inserción laboral del docente novel, según Jiménez y Ángulo (2008), ellos son: Primero, el ámbito personal relacionado con el contexto socioeconómico, características personales del docente y el contexto familiar. Segundo, el ámbito formativo relacionado con el conocimiento específico de lo aprendido por el docente. Finalmente, está considerado el ámbito de la práctica misma que incluye actividades académicas, planificación de clases, creación de vínculos tanto con alumnos, como con los colegas de la institución y labores administrativas.

### ***2.4.1 Fases del periodo de suspenso***

Según Imbernón (1994), el periodo de inducción docente está compuesto por dos fases o etapas: La primera llamada “umbral o antesala” y; la segunda, “madurez

y crecimiento”. El primer periodo de inducción está considerado dentro de los tres primeros años del inicio de la práctica docente. Como consecuencia, Feixas (2002) señala que durante el primer año de inicio en la práctica docente se logra un mayor impacto en la vida personal y profesional del profesor, este momento es el que marca de alguna manera la identidad y el desarrollo profesional del docente, por encima de cualquier otro periodo de su desarrollo profesional.

#### **2.4.2 Oportunidades de mejora en el proceso de inserción laboral docente**

Según diferentes autores son muchos los aspectos dentro del proceso de inserción laboral del docente novel que se tiene por trabajar. Por ello, podemos encontrar a Cañon, 2012; Cuétara, Fernández, González, 2015; Ezer, Gilat, y Sagee, 2010; Farrell, 2016; González, Ortiz, Acosta, y Sánchez, 2015; Martín, Conde y Mayor, 2014; Seijas, Muñoz y Antelo, 2014; Reyes, 2011; quienes han enfocado sus investigaciones en las percepciones de los docentes noveles, acerca de las dificultades, necesidades, y problemas de formación profesional, al momento de la inserción laboral docente.

Los problemas que presentan los docentes noveles al inicio de su práctica son generalmente en relación con los alumnos, la relación con otros docentes, la cultura organizacional y la preparación misma de las sesiones de clase. Según la información recogida, los docentes encuentran dificultades para motivar a los alumnos, mantener el interés en el tema, generar vínculo profesor-alumno, captar su atención, etc., (Feixas, 2002; Jiménez y Angulo, 2008; Bozu, 2016; Marcelo, 1999).

En ese sentido, se clasificará los problemas que presentan los docentes noveles en dos categorías preliminares de investigación: Por un lado, todos los aspectos referentes a su práctica docente y; por otro lado, los que están más relacionados en el ámbito administrativo y de gestión misma con la institución educativa técnica superior.

#### **2.5 Inserción laboral docente: práctica docente**

Como se ha mencionado anteriormente, el periodo de inserción laboral para todo profesional está cargado de incertidumbre; sin embargo, para los docentes noveles en el ámbito de la educación superior es aún mayor, debido a que, como lo señala Boessio (2016) y Gonzáles (2015), los docentes en la educación superior poseen conocimientos sólidos en su área de preparación específica, pero no cuentan con formación docente o conocen muy poco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, uno de los problemas que se repite en las investigaciones es la dificultad que presentan los docentes noveles en cuanto al desarrollo de su práctica educativa, identifican procesos como la planificación de clases, el manejo de grupos, la adaptación de los contenidos con el tiempo para desarrollarlos en el aula, el manejo de estrategias didácticas y metodológicas como sus principales obstáculos en el momento del inicio de la profesión.

En la misma dirección, Seijas, Muñoz, y Antelo (2014) indican que los aspectos que los docentes noveles más solicitan para el desempeño de sus funciones están ligadas a estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, seguidas de la planificación de la enseñanza. Asimismo, la investigación de Martín, Conde y Mayor (2014) hacen referencia que el docente novel centra sus necesidades al inicio de la profesión en la planificación de actividades y evaluación del estudiante.

Dos años más tarde Conde y Martín (2016) presentan las debilidades de los docentes noveles en cuanto la carencia del manejo de recursos didácticos y estrategias metodológicas para afrontar los retos en el sistema educativo. Los autores refieren en su investigación que los docentes noveles reconocen que sus materiales están básicamente compuestos de textos, con carencias visuales y reconocen abusar de herramientas como el Power Point.

Siguiendo la misma línea de identificación de problemas que afrontan los docentes noveles en el proceso de inserción laboral, Concepción, Fernández y Gonzáles (2015) identifican como carencia en los docentes noveles competencias

metodológicas como “la transposición didáctica del contenido de la cultura al proceso educativo, las acciones del profesorado para planificar, ejecutar y evaluar el proceso de educación, así como el diseño de estrategias educativas, currículos de asignaturas, unidades didácticas y clases” (p. 5). De la misma manera Fondón, Madero, Sarmiento (2010) señalan que una de las tareas en las que el profesor principiante invierte más tiempo es en la elaboración de su propio material escrito, como soporte al ya existente (p. 24).

Otros autores como De la Cruz (1991) y Mignorance, Mayor y Marcelo (1993, citados en Feixas, 2002) identifican las mismas dificultades del profesorado principiante relacionadas a la motivación del estudiante, presentación del contenido en forma creativa, planificación y organización de la docencia.

Otra de las dificultades a la que se enfrenta el docente novel es el manejo de grupos, que la relacionan con el orden y la disciplina en clase, es decir lograr gestionar la clase (Choo, Yusuf, Kung, 2017), intentar mantener la atención y evitar el uso de celulares, que dificultan que los alumnos presten atención (Serra, Krichesky, Merodo, 2011).

Según lo mencionado, las dificultades que afrontan los docentes noveles de la educación superior desde su práctica educativa están relacionadas al manejo de estrategias didácticas-metodológicas pues enfrentan problemas para poder motivar a los estudiantes y mantener la atención de estos en clase. Además, reconocen problemas con la organización y planificación de clases y la evaluación de los aprendizajes. Es decir, uno de los problemas donde más se incide es en la formación pedagógica de los docentes. Esto se debe, como se menciona al inicio de este título que son profesionales sin formación docente.

La información presentada ha sido mayormente desarrollada en Europa y algunos países de América Latina, pero, como lo señala Bozu (2010) y Feixas (2002), las investigaciones sobre lo que sucede con los docentes noveles en la educación superior aún son escasas.

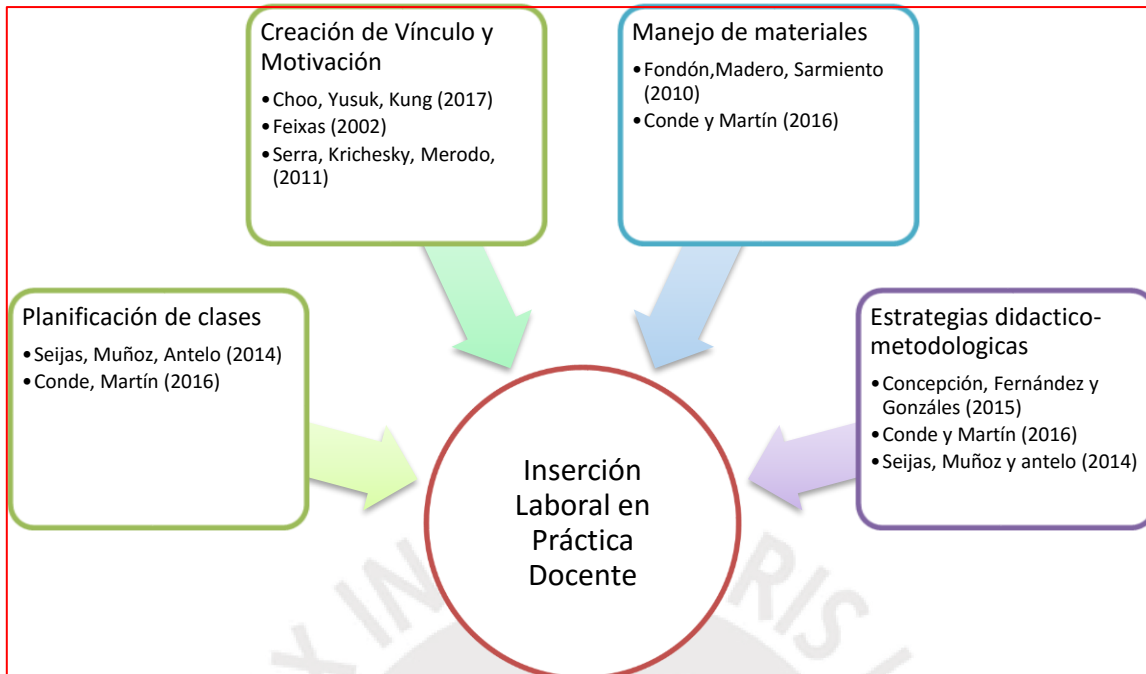


Figura 1. Práctica docente.  
Elaboración propia.

## 2.6 Inserción laboral docente: ámbito administrativo

Se ha denominado ámbito administrativo desde la perspectiva que el proceso de inserción laboral es un proceso que debe realizar la institución de educación superior al nuevo docente. Es ese sentido, se ha identificado diversos aspectos que los docentes noveles señalan como obstáculos al momento de la inserción laboral. Tenemos por ejemplo la relación que establecen con los docentes con mayor experiencia, la adaptación a la cultura organizacional, las normas y procedimientos administrativos y la sobrecarga laboral.

De acuerdo a Feixas (2002), entre los desafíos, a los que hace frente un docente novel durante su inserción laboral, se encuentran aquellos relacionados a su adaptación a la cultura organizacional, la falta de coordinación y apoyo de la institución educativa, así como restricciones o carencias de material educativo, etc. De igual manera, Concepción, Fernández y Gonzáles (2015) identifican estos obstáculos como las competencias comunicativas que abarcan el desarrollo del vínculo y las relaciones del profesor con otros docentes. Por otro lado, como se



mencionó anteriormente, la organización debe enfocarse en ayudar a su nuevo colaborador en la adaptación de sus nuevas funciones, brindando un acompañamiento para lograr empoderarlo, pero como se ha observado en las investigaciones, generalmente ocurre lo contrario, los docentes noveles son elegidos para enseñar los cursos más complejos, generando en ellos una sobrecarga laboral.

Asimismo, Jiménez y Angulo (2008) identifican dificultades en cuanto a las relaciones con otros docentes, balance de su vida laboral y personal, temas relacionados a políticas, proceso y reglas institucionales, etc. En cuanto a las relaciones con sus compañeros docentes lo común es que el profesorado novel se sienta solo debido a que les toma tiempo poder integrarse al grupo de docentes (Conde, J., Martín, A., Mayor, C., 2014).

La información recabada permite afirmar que dentro del contexto estudiado, el docente aprende a serlo a través de un proceso autodidacta, intuitivo, empirista y en solitario. Esta situación es similar a la encontrada por Bedito, Ferrer y Ferreres (1995) y por Blázquez (1999) en el contexto español, en cuanto a que los profesores noveles no conviven, no investigan ni aprenden a enseñar junto a sus pretendidos maestros.

Según García, Sanz y Maquilón (2011, citado en Porto y Mosteiro 2016), una de las competencias que debe desarrollar el docente novel en su inserción laboral es la de poder trabajar en equipo con profesionales sin distinguir el ámbito profesional. Otras dificultades encontradas en este ámbito son las descritas por Conde & Martín (2016) y Boessio (2016) quienes señalan los excesivos procesos burocráticos, la evaluación docente inadecuada, la falta de encuentros entre docentes que permitan mejorar la práctica educativa, la sobrecarga administrativa de los docentes y la falta de autonomía del docente novel en la toma de decisiones dentro la institución educativa.

Estas dificultades repercuten en el ánimo del docente quien puede sentirse abrumado, lo que lo llevaría a desmotivarse. Por lo tanto, es de suma importancia



que la institución provea de espacios en los que los docentes puedan compartir sus experiencias y, de esa manera, enriquecer sus prácticas docentes. De igual modo, esto ayudaría a crear vínculos fuertes entre los docentes con lo que puede fortalecerse la identidad de los mismos. Esto es de mucha ayuda para los docentes noveles, ya que les permite conocer los problemas con que se encontraron sus otros compañeros y las soluciones que dieron. De esta manera, se estaría ayudando a la formación de los docentes y a su desarrollo profesional.

Finalmente, también es necesario establecer de manera explícita los conocimientos y procedimientos que el profesor debe conocer para desempeñarse apropiadamente dentro de la organización establecida, informándoles de los estatutos, reglamentos, procedimientos administrativos, deberes y derechos (Vivas, Becerra, Díaz, 2005). De este modo, los docentes pueden saber con exactitud lo que se espera de ellos, lo que hará que su desempeño mejore y que no se sienta perdido.

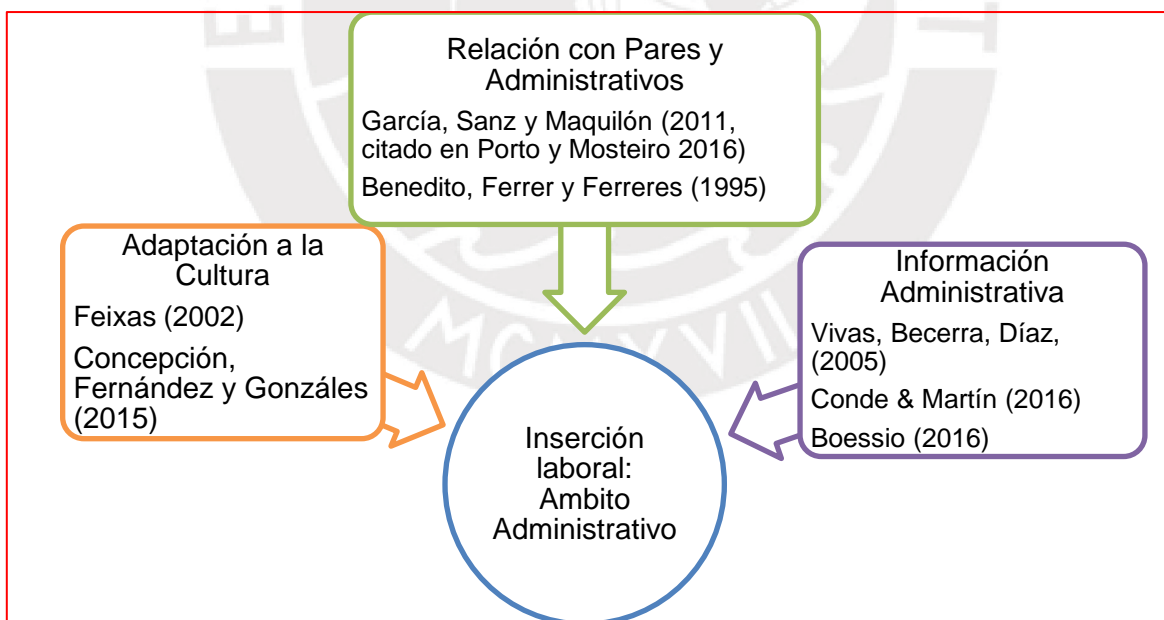


Figura 2: Ámbito Administrativo.

Elaboración Propia

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS**

### **CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO**

El enfoque de la presente investigación es cualitativo que, según Viejtes (2004), sus principios buscan una concepción múltiple de la realidad; de igual modo, es de tipo descriptiva, ya que el principal objetivo científico es la comprensión de los fenómenos y entender las relaciones internas existentes. Es decir, el investigador aspira a comprender el interior de las personas y entenderlas desde dentro (La Torre, 1996). Así, esta investigación tiene como objetivo conocer cómo perciben los docentes noveles (protagonistas) su proceso de inserción laboral en una institución educativa superior tecnológica.

Dentro del enfoque cualitativo, orientamos la investigación al método fenomenológico. El foco de estudio de la fenomenología es el conjunto de formas cualitativamente diferentes de experimentar un fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2010), del mismo modo La Torre (1996) y Ayala (2008) coinciden en señalar que la fenomenología tiene como objetivo estudiar la comprensión profunda de la experiencia humana: cómo las personas viven, experimentan, interpretan y construyen los significados del mundo social, y cómo éstos son integrados en la cultura, el lenguaje y las acciones de los actores sociales, en este caso se busca analizar y describir la experiencia de los docentes noveles.

En esta investigación se busca analizar cómo los docentes noveles han experimentado el proceso de inserción laboral en una institución educativa superior tecnológica. Según Marton (2000, citado en Gonzáles, 2014), el objetivo es identificar y describir las formas cualitativamente diferentes de cómo las personas perciben (comprenden, experimentan) fenómenos de su medio ambiente.

La fenomenología no estudia el fenómeno por sí solo, sino la relación entre el sujeto y el fenómeno que experimenta, cómo es percibida la inserción laboral (fenómeno) en los docentes noveles (sujeto) (Marton & Booth, 1997). Según Aspers (2009), la investigación fenomenológica centra su atención en los significados que

construyen los actores implicados en el fenómeno, para la investigación es primordial identificar ¿Cómo han experimentado este fenómeno, inserción laboral? ¿Cuáles fueron las experiencias que tienen los docentes noveles de este proceso? pues el objetivo, como lo indica Patton (1990, citado en Latorre, 1996), se centra en cómo los docentes noveles comprenden los significados de los eventos (El proceso de inserción laboral).

En ese sentido nos planteamos la siguiente pregunta ¿Cómo perciben los docentes noveles su inserción laboral en una institución educativa superior tecnológica de Lima en el año 2017?

### **1.1 Objetivos de la investigación**

Los objetivos, marcan el camino para resolver el problema planteado en la presente investigación. Sirven como pauta que permite definir el propósito fundamental de la investigación (Carrasco, 2009).

La investigación presenta un objetivo general y dos específicos.

#### **Objetivo General**

- Analizar las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en una Institución Educativa Superior Tecnológica.

#### **Objetivos Específicos**

- Describir las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en el ámbito administrativo en una Institución Educativa Superior Tecnológica.
- Describir las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral, en el ámbito práctica docente en una Institución Educativa Superior Tecnológica.

### **1.2 Categorías preliminares y subcategorías**

La investigación inició con dos categorías preliminares y sus correspondientes sub categorías

Tabla 3: Matriz de Coherencia

Objetivos específicos	Categorías Premilimanres	Subcategorías
Describir las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en el ámbito administrativo en una Institución Educativa Superior Tecnológica.	Aspectos administrativos	Relación con pares y personal administrativo. Información administrativa (reglamentos, programación, políticas, sistemas informáticos).
Describir las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral, en el ámbito práctica docente en una Institución Educativa Superior Tecnológica.	Práctica docente	Planificación de clases Creación de vínculo con Alumnos y motivación Manejo de Materiales Herramientas didácticas metodológicas.

Elaboración propia

En esta investigación surgieron categorías emergentes según la información recogida.

Tabla 4: Categorías Emergentes

Categorías emergentes
Visitas al aula
Manejo de materiales: Carreras nuevas
Motivación para enseñar
Evaluación 360
Desarrollo de vínculo con alumnos

### 1.3 Técnica e instrumento

Para realizar esta investigación se utilizó como técnica la entrevista a profundidad, la cual se entiende como un diálogo sostenido entre dos o más personas y cuyo objetivo es indagar acerca de las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en una institución de nivel superior técnica. Esta técnica permitió obtener información sobre las opiniones, actitudes, creencias y brinda información contextualizada y holística de los docentes en sus palabras y desde sus propias perspectivas (Ardy, Cheser, & Ravazavieh, 1987; Valles, 1997; Vieytes, 2004).

En la entrevista a profundidad se utilizó como instrumento el guion de la entrevista, que es un documento que contiene preguntas abiertas de los temas que

se pretende investigar, a su vez, es una guía para el entrevistador y presenta las preguntas bases para desarrollar el diálogo (Taylor & Bogan, 1994).

#### **1.4 Diseño del instrumento**

Para recoger la percepción de los docentes noveles sobre su inserción laboral en una institución educativa se diseñó el guion de la entrevista. Autores como Taylor & Bogan (1994), Robles (2011) manifiestan que este instrumento permite plasmar los temas que se desean abordar a los largo del encuentro, por ello es importante preparar las preguntas con anticipación ello permitirá controlar tiempos y evitar dispersiones.

Las recomendaciones brindadas por los autores ayudaron a revisar el marco teórico, analizar las categorías y subcategorías, también el problema y los objetivos para formular las preguntas.

Para la elaboración de las preguntas se tomó en cuenta los objetivos de la investigación, las categorías, subcategorías y el método de investigación. Se plantearon preguntas generales como guías:

Las preguntas fueron:

- 1.- ¿Podría contarme cómo fueron sus primeras semanas de trabajo en la Institución?
- 2.- ¿Ha recibido alguna ayuda para realizar su trabajo en el instituto?
- 3.- ¿Coménteme cómo ha sido su experiencia en el aula?

#### **1.5 Validez del instrumento**

El guion de entrevista fue validado por expertos en la construcción de instrumentos para la obtención de información cualitativa.

Se contó con la colaboración de docentes del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, quienes evaluaron ambos instrumentos y brindaron sus respectivas observaciones.

Para ello, se les hizo llegar vía electrónica los siguientes documentos:

- La carta de solicitud que contenía los criterios que se quería validar.

- La matriz de coherencia.
- El diseño del instrumento.
- El protocolo de la entrevista. (anexo 01)

La hoja de validación del juez que es un formato en donde debían sintetizar sus apreciaciones y sugerencias.

El juicio de expertos se realizó en el transcurso de dos semanas, entre el envío y devolución de los documentos a través del correo electrónico. Las apreciaciones de los expertos fueron diferentes y todas las recomendaciones se procedieron a consolidar en una tabla para realizar los ajustes necesarios en los instrumentos.

Cada uno de los expertos brindó sus sugerencias y comentarios de manera independiente referente a la pertinencia y suficiencia en la formulación de preguntas.

Como resultado de esta validación se logró lo siguiente:

Tabla 5: Guion de Entrevista

	EXPERTA 1		EXPERTO 2	
	Observaciones de la experta	Corrección final de la pregunta	Observaciones del experto	Corrección final de la pregunta
Guion de la entrevista	Se podría preguntar en qué consistió su trabajo administrativo, así la investigadora se podría dar una mejor idea de las percepciones de los entrevistados sobre el desempeño en la función. Considerando que la categoría es pedagógica, se podría repreguntar en relación a los distintos aspectos que esta abarca.	¿Cuáles han sido sus labores administrativas en el instituto?  ¿Podría comentarme cómo diseñaba sus clases?  ¿Qué actividades realizaba en aula?	Las preguntas deberías dirigirse a lo que deseo encontrar, no significa que sean tal igual que las subcategorías. Las primeras preguntas son interesantes pero las subpreguntas deberías ser más precisas, porque así como las plantean siguen siendo muy generales	¿Cómo ha sido la relación con otros docentes? ¿Ha recibido algún tipo de información o documentación por parte de la institución? ¿Qué tipo de ayuda ha recibido de la institución para realizar su trabajo?

Elaboración propia



El aporte de los jueces fue muy importante ya que ayudó a realizar ajustes a las preguntas planteadas. Los expertos mediante las sugerencias indicaron que las preguntas tenían que estar más orientadas a los objetivos de la investigación, debido a que estaban planteadas de manera muy general.

Las preguntas observadas fueron: ¿Podría contarme cómo fueron sus primeras semanas de trabajo en la Institución? ¿Ha recibido alguna ayuda para realizar su trabajo en el instituto? ¿Coméntame cómo ha sido su experiencia en el aula? Los jueces indicaron que las repreguntas o sub preguntas deberían ser mejor dirigidas a los objetivos de la investigación.

Así, las preguntas se construyeron de la siguiente manera:

1.- ¿Podría contarme cómo fueron sus primeras semanas de trabajo en la Institución? ¿A qué se refiere con...? ¿Cómo se sintió? ¿Cómo ha sido su experiencia?

2.- ¿Ha recibido alguna ayuda para realizar su trabajo en el instituto? ¿Cuál fue? ¿Cómo fue? ¿De quién? ¿Tiene alguna opinión al respecto?

3.- ¿Coméntame cómo ha sido su experiencia en el aula? ¿Recuerda alguna experiencia que llamó su atención? ¿Recuerda cómo se sintió? ¿Podría explicarme un poco más?

Finalizado el reajuste de preguntas se aplicó las entrevistas en el mes de octubre y noviembre de 2017.

## **1.6 Aplicación de instrumentos**

Las entrevistas a los cinco informantes se realizaron durante la segunda quincena del mes de octubre y la primera quincena del mes de noviembre de 2017 en diferentes fechas, mayormente los días viernes y sábado por la tarde o noche, debido a la disponibilidad de tiempo de los docentes y la entrevistadora. Se realizaron en diferentes espacios por temas de horarios y disponibilidad de los profesionales como por ejemplo la sala de docentes de la institución y cafeterías.

El primer contacto con los docentes fue vía celular, pues se contaba con una base de datos de la institución, posteriormente se realizaron varias coordinaciones por fechas y horarios entre la entrevistadora y los docentes donde se les explicó el propósito de la investigación.

Posteriormente se realizaron las entrevistas con las preguntas del guion que se había corregido de acuerdo a las sugerencias de los jueces, previamente mencionadas en párrafos anteriores. Se grabaron todas las entrevistas con un equipo iPhone y tuvieron un tiempo de duración aproximado de 50 minutos.

### **1.7 Procedimientos para asegurar la ética en la investigación**

Para el presente estudio, se consideró aplicar un instrumento: la entrevista en profundidad. Para lo cual se tomó en consideración los aportes de Blaxter, Hughes & Tight (2010) quienes señalan que en toda investigación social, los especialistas tienen el deber de asumir la responsabilidad y deben respetar los acuerdos con los informantes que participan en la investigación. De la misma manera, Rodríguez, Gil & García (1999) indican que una de las primeras acciones que es responsabilidad del investigador es la de contar con el consentimiento informado de los participantes.

Por ello, después de haber seleccionado a cada uno de los informantes se contactó con cada uno de ellos para informarles de manera general los objetivos de la investigación y se les solicitó su participación. Se les explicó que su participación era voluntaria y que las entrevistas serían grabadas para facilitar su posterior transcripción y se presentó el documento del consentimiento informado. La investigadora le entregó a cada uno de los docentes dos hojas del mismo documento, el cual se procedió a leer junto al informante. Luego de ello, la investigadora se comprometió en cuidar la confidencialidad de la identidad de cada uno de ellos, reiterándoles que la participación era voluntaria y que las grabaciones serían destruidas luego de haber concluido con la investigación.

Concluida esta fase informativa, se le solicitó al informante firmara la hoja de consentimiento informado, si estaba de acuerdo (anexo 02) El diseño del documento se realizó tomando como referencia el formato de consentimiento informado considerado por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a la cual se le hizo unos ajustes propios de la investigación.

Las entrevistas iniciaron con la lectura del consentimiento informado y la firma de estos por parte de los participantes. Luego, con la finalidad de generar un clima de confianza, se realizaron preguntas generales.

La investigadora se comprometió con cada informante a que una vez que concluya la investigación se procedería a compartir los resultados hallados.

### 1.8 Los informantes

Los informantes seleccionados son profesionales que cuentan con estudios en el nivel superior universitario vinculados a las ciencias empresariales y que, actualmente, se encuentran enseñando en una institución de nivel superior tecnológica de la ciudad de Lima.

Los criterios utilizados para la selección de los informantes fueron:

- Contar con experiencia profesional en su ámbito de estudio
- No tener experiencia docente mayor a 24 meses
- Tener en promedio entre 27 y 35 años de edad

La selección quedó como se anuncia en el cuadro.

Tabla 6: Características de los Informantes

Código	Carrera profesional	Tiempo de experiencia como docente	Edad
FTP1	Administración	09meses	35
FTP2	Comunicaciones	14 meses	29
FTP3	Administración	08 meses	29
FTP4	Marketing	12 meses	30
FTP5	Ingeniería Industrial	04 meses	31

Elaboración propia

### 1.9 Proceso de organización de la información

El recojo de información fue mediante las entrevistas. Estas se grabaron y transcribieron en su totalidad. Una vez realizada la transcripción, se realizó una revisión simultánea para verificar que toda la información se encuentre transcrita, se consideró los gestos, muletillas, silencios, risas, etc. Posterior a esta revisión, se adquirió el Software Atlas Ti 8 para sistema IOS.

Para empezar con el análisis, primero cada entrevista fue codificada para facilitar su identificación, asimismo se numeraron las páginas transcritas para, posteriormente, extraer las respectivas citas textuales. Se crea un proyecto en el software al cual se le denominó Tesis, posterior a ello se sube las entrevistas.

El análisis tiene por objetivo identificar las variaciones en las formas de experimentar o comprender un fenómeno por parte de los informantes. Para lograrlo, se realiza un proceso intenso e iterativo de construcción de categorías de descripción, que implica una labor profunda de la información recogida, mediante la transcripción de las entrevistas. Después de la codificación y categorización se inició el proceso de análisis. En esta fase se procedió a observar y analizar las categorías y subcategorías ya agrupadas.

Para empezar el análisis, primero se leyeron los textos en varias oportunidades, es allí donde encontramos muchas coincidencias, así como también algunas contradicciones que presentaremos más adelante, luego se empezaron a crear codificaciones a partir de los hallazgos y posteriormente a categorizarlas (Akerlind, 2005)

## **CAPÍTULO 2: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Los resultados de este capítulo han sido desarrollados realizando la descripción de las experiencias de los docentes entrevistados, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, el marco teórico y las categorías de investigación.

Por lo tanto, el análisis está dividido en dos secciones: La primera, está destinado a la primera categoría: Inserción laboral en el ámbito administrativo. En esta se presenta el análisis en torno a la experiencia de iniciación de docente novel y las acciones realizadas por la administración de la institución antes y durante su trabajo docente. Asimismo, esta categoría comprende tres subcategorías: Capacitación virtual, capacitación presencial y visitas en aula. De manera conjunta, ambas abarcan al proceso de inducción laboral que realiza la institución para que el nuevo colaborador se pueda integrar a la cultura organizacional y desarrolle su labor con eficiencia (Amangandi, 2012).

La segunda sección está destinada al análisis de la segunda categoría: Inserción laboral en el ámbito de la práctica docente. En esta se presenta el análisis realizado en relación a las experiencias de los docentes noveles en el inicio de su práctica docente, lo que se relaciona de manera más directa con el proceso de aprendizaje-enseñanza. De esa manera, esta sección se divide en las siguientes dos subcategorías: Interacción de docentes nuevos y antiguos, manejo de materiales y experiencia en aula.

### **2.1 Inserción laboral en el Ámbito administrativo**

En esta sección se presenta el análisis en torno a la categoría de inserción laboral en el ámbito administrativo, la cual también se aprecian 3 elementos que están numerado como subcategorías: Capacitación virtual y capacitación presencial y visitas en aula.

Según la teoría encontrada para describir esta categoría, se aprecia que es comúnmente considerada como una barrera u obstáculo que enfrenta el docente novel al momento de realizar su labor (Feixas, 2002). Por ello se inició la entrevista

con la siguiente pregunta: ¿Podría comentarme cómo ha sido su experiencia cuando empezó a trabajar en el instituto?

Las respuestas inmediatas de los docentes hacen referencia a un curso de inducción o capacitación virtual y posteriormente una presencial, como lo indican los siguientes comentarios.

“Cuando me aceptaron...Eh, luego inicié el curso de inducción...eran cursos presenciales y también el tema en la plataforma, sí se apoyaron en la plataforma en UCIC”. (FTP1)

“Teníamos un capacitación presencial... era de un día... (silencio)... ah y la virtual de varias semanas”. (FTP2)

“Cuando entré al instituto...tuve... (SILENCIO)... el proceso de inducción... la idea era un poco... como que te conectes con la forma de trabajo de la institución... te daban la idea de cómo debías trabajar”. (FTP3)

“Nos citaban un sábado...para conocer la plataforma... ¡Ah!... y me acabo de acordar que había... un video... ¿cómo se llama? Unos videos que teníamos que ver, que era virtual”. (FTP4)

“Te llegaba un correo... Solo decía te esperamos en tal fecha... en tal lugar... a tal hora para una sesión de inducción...”. (FTP5)

Todos los docentes coinciden que han pasado por un proceso de inducción programado por la institución. En la mayoría de los casos, la primera que se les viene a la mente es la capacitación presencial y posteriormente recuerdan la capacitación virtual. Sin embargo, cuando se les pregunta por el orden en que se dieron estas capacitaciones, los docentes indican que primero fue la capacitación virtual y posteriormente la presencial.

“Primero fue la capacitación virtual... esa la tenías que hacer en la plataforma...”. (FTP2)

“La virtual... eh... si fue la virtual y luego un sábado la presencial”. (FTP4)



“Me estoy saltando una parte. Antes de llegar a esta parte presencial, hubo una sesión virtual...”. (FTP5)

De acuerdo a lo mencionado se puede deducir que la capacitación presencial para estos docentes presenta un mayor nivel de evocación y ha impactado más en su proceso de inducción como docente, es decir ha sido más significativa. Esto debido a que la capacitación presencial es un espacio en el que el docente no solo conoce los mecanismos necesarios para desenvolverse en la institución, sino que también permite dos aspectos importantes: Primero, a tener la oportunidad de plantear preguntas que van surgiendo en la misma ejecución de esos mecanismos y; por consiguiente, a obtener respuestas inmediatas. Esto coincide con lo dicho por Conde & Martín (2016) quienes señalan que durante la etapa de capacitación docente, la institución debe buscar reforzar la autonomía y el desarrollo profesional del docente.

Segundo, permite al docente empezar a relacionarse con sus pares y con colaboradores de otras áreas de la institución quienes también influyen en su desempeño. De este modo, el docente novel conoce a personas claves en la institución como son los coordinadores académicos de la institución, colaboradores de recepción e, incluso, de portería, lo que le permite crear vínculos con las personas y sentirse acompañado en su proceso de inserción. Esto coincide con lo señalado por Chiavenato (2000, citado en Amangandi 2012) en cuando a que durante el proceso de inserción laboral el docente novel conoce todo lo relacionado con la institución como la cultura organizacional, los valores y creencias.

Asimismo, no deja de ser importante que los docentes conozcan los espacios físicos en los que trabajará pues, de esta manera, el tipo de pizarra, la ubicación y tipo de las carpetas, la ubicación del proyector, etc., no serán sorpresas en sus primeros días de trabajo. Esto se relaciona con lo dicho por Sadiq, Ramzan & Akhtar (2017), quienes sostienen que la institución debe ayudar a que el docente asuma su nuevo rol. De esta manera, el conocimiento de la infraestructura de la institución también es parte de este proceso de inserción y de las estrategias que deben adoptarse para facilitar el inicio de trabajo del docente novel.

En consecuencia, puede inferirse que en el proceso de inserción laboral impacta más las actividades que acerquen al docente novel a sus pares, a los diversos colaboradores y espacios de trabajo. En este sentido, el docente novel puede resolver dudas, conocer a las personas con las que trabajará y los espacios, lo que impulsará su sentido de pertenencia con la institución y enriquecerá su práctica docente. Esto coincide con lo mencionado por Sánchez & Huchím (2015) quienes mencionan que no solo deben tenerse en cuenta los aspectos académicos e institucionales, sino también los personales y profesionales.

Continuando con la investigación se indagó ¿cómo se enteraron de estas capacitaciones? ¿De qué se trataban estas capacitaciones? En respuesta a la primera pregunta la mayoría de docentes noveles señalaron que fue vía correo electrónico.

“Por el correo electrónico... todo es por correo electrónico”. (FTP1)

“Te enviaban un mail indicando un usuario y una contraseña y el link para entrar a la plataforma”. (FTP2)

“Te llegaba un correo electrónico....”. (FTP4)

Según la experiencia de los docentes noveles, la comunicación que tenían con el instituto era mediante el uso de correos electrónicos. Esto demuestra el uso de las tecnologías de información y comunicación que actualmente ayudan a diferentes tipos de organizaciones a mantener mayor contacto con sus colaboradores. Este cambio en el tipo de contacto con el personal también forma parte de la llamada globalización como lo señalan Mittelman (1997) y Tunnerman (1999, citados por Sequeira, 2002).

Sin embargo, los docentes entrevistados no mostraron gran aprecio por este tipo de comunicación, sino que se mostraron más satisfechos cuando se referían a la cercanía personal que tenían con sus pares y los demás colaboradores. En este punto, surge un tema de investigación pues la causa de este poco aprecio por el contacto virtual puede deberse a los escasos aprendizajes percibidos por los docentes a través de estos. Otra causa, no menos importante, puede ser que

durante la comunicación personal se transmite mucha más información que la dicha oralmente.

Los docentes perciben diferentes experiencias, en algunos casos coinciden, en otros son totalmente diferentes. Empezaremos con la capacitación virtual, por el orden en que se dieron.

### **2.1.1 Capacitación virtual**

La capacitación virtual fue un espacio donde los docentes accedieron vía internet a una plataforma, mediante una contraseña y un link.

“En la capacitación virtual era meterte la misión y visión del instituto...que esperan de los docentes... así bien metido, bien metido”. (FTP1)

“Había un par de módulos y en ellos te iban hablando del instituto, que era lo que buscaban como institución... que era lo que querían de los docentes”. (FTP2)

“Me quedó muy, muy... muy grabado lo que quería la institución de los docentes que en ese momento se le decían facilitadores. Que querían conseguir de los alumnos. A dónde iban encaminados y este... mucho recuerdo ese tema. Eso sí me gusto... me gusto verlo”. (FTP3)

“Había algunas partes que te hablaban de que cual era el fundamento académico de la institución. Algunas cosas de índole teórico como, ¿Qué es la evaluación?... y... algunas estrategias que se pueden utilizar en clase. Eran como que recursos para que el profesor puede desarrollar su clase”. (FTP5)

Para la mayoría de los docentes noveles, la capacitación virtual les ayudó a saber que esperaba la institución de ellos, conocer el fundamento académico de la institución “que buscaban desarrollar en los alumnos”; en otras palabras, se puede indicar que les hablaban del perfil de egreso de los alumnos y la razón de ser de la institución (misión, visión, cultura organizacional).

Esto coincide con el enfoque organizacional de Chiavenato (2002) quien señala que la organización busca mediante el proceso de inserción laboral que el nuevo colaborador conozca la institución, su cultura organizacional, sus objetivos, la forma de trabajar. Esto tiene por finalidad que el docente logre realizar su labor de enseñanza bajo su modelo educativo y logre desarrollar en los alumnos el perfil que ellos requieren.

Al observar lo mencionado se puede señalar que esta información en los docentes ha sido relevante y la recuerdan de manera muy detallada. Sin embargo, solo uno de ellos hace mención que en esta capacitación les brindó algunos conceptos y herramientas para desarrollar sus clases, pero esto no ha sido percibido por los demás docentes.

Continuando con la capacitación virtual que recibieron los docentes, estos expresaron que realizaron una actividad adicional y quizá esta acción ha hecho que los docentes recuerden la inducción virtual. Así se comprueba en los siguientes comentarios.

“Me pareció muy interesante porque hasta exámenes tenías que resolver... Bueno, no eran muy grandes, pero si eran evaluaciones relacionadas a las lecturas o videos que habías visto en la plataforma...”.  
(FTP2)

“Fue en la plataforma, en la misma plataforma. Ahí tenía que bajarme a la laptop y tenía que verlo, tenía que rellenar un cuestionario... Que te lo pregunten... obviamente después, de este tipo de clase virtual... había un tema de aprendizaje. Entonces, si me gusto ese... esa forma de enfocar”.  
(FTP4)

“La única actividad que tenías que realizar... era hacer... (SILENCIO) (PENSANDO)...Responder algunos foros que te daban a responder algunas preguntas que te daban cómo examen...un autoaprendizaje digamos”. (FTP5)

En torno a esta manera de desarrollar la capacitación virtual, los docentes consideran que fue interesante y positiva, pues sienten que ha sido un proceso de aprendizaje para ellos, generando una experiencia interesante en este proceso de inducción. Además, se evidenció cierto asombro ante el uso de un recurso virtual como medio de capacitación, el que fue bien percibido no solo por la novedad sino porque permitió que los docentes cumplieran con esta parte de la inserción de acuerdo a su tiempo disponible. Este parece ser un factor importante pues los docentes no solo se dedican a enseñar ni lo hacen de manera exclusiva en la institución; por lo que, la capacitación virtual fue un mecanismo que se acomodó a sus horarios. Esto concuerda con Marcelo y Vaillant (2009) quienes señalan que la institución debe combinar acciones individuales y colectivas en el desarrollo docente, ya que estas enriquecerán la práctica docente y fomentarán su autonomía.

### **2.1.2 Capacitación presencial**

Luego de esta capacitación virtual eran citados vía correo electrónico como se señaló anteriormente a una capacitación presencial que se realizaba en un día.

“La presencial era de un día de fin de semana”. (FTP2)

“Tuvimos un *full day*, en realidad fue todo un sábado. [...] Además también tenía esto de los momentos que me enseñaban cómo era la motivación para la clase, y cómo unir el tema, no sé, con diversas estrategias generando esa curiosidad en el chico para que se enganche con tu clase. Creo que el compartir con los docentes es también una parte importante de este *full day*”. (FTP3)

La capacitación era desarrollada por personal de la sede, del área de gestión académica según los comentarios de algunos docentes.

“Fueron unas chicas de gestión académica a hacer la capacitación” (FTP3).

“Estaban el docente a tiempo completo y personal del área académica para la capacitación”. (FTP5)

En esta capacitación se desarrollaron diversos temas como:

- Uso de recursos virtuales.
- Interacción entre docentes nuevos.
- Identificación de áreas de soporte.
- Metodología y rúbricas.

De este modo, la capacitación presencial fue un espacio en el que los docentes pudieron conocer las herramientas institucionales relacionadas a su labor como conocer a sus pares. Esto es importante, ya que, como menciona Rudduck (1991) y Day (1999), las experiencias que tenga el docente con sus pares y sus relaciones interpersonales enriquecen sus prácticas y potencia su desarrollo profesional.

De igual manera, los docentes pudieron conocer al personal del área académica con quienes su labor docente se vincula necesariamente, ya que son ellos quienes dan soporte a su actividad y resuelven todas las dudas y problemas que puedan surgir.

A continuación, se presentan a detalle según la experiencia de los docentes noveles como han percibido cada uno de estos temas en esta capacitación presencial

#### **a. Uso de recursos virtuales**

En la capacitación presencial los docentes coinciden que se presentó la plataforma virtual que ellos iban a utilizar, así se puede comprobar en comentarios de todos los informantes. A continuación, se describe cuáles han sido sus experiencias.

Todos los docentes mencionan que se enteraron en la capacitación presencial sobre la plataforma virtual, pero no quedaron muy satisfechos con esta primera experiencia.

“De manera general en la capacitación presencial. Nos indicaron cómo usar la plataforma virtual”. (FTP1:6)



“Si nos hicieron una presentación, pero como es tan extenso, hubo una parte, pero muy poco... Hubo en la parte de inducción, pero creo que quedó muy corta”. (FTP3:10)

Según los comentarios recogidos, los docentes resaltan que fue desarrollada de manera muy general, Señalan que les ha tocado a ellos ir aprendiendo en el camino por sí solos, o pidiendo ayuda a diferentes áreas en momentos posteriores.

“Eso del tema de subir notas, si me apoyé con los chicos de gestión académica... Este... La primera vez me dijeron, usted tiene que hacer esto y acá y allá... y me pasaron la plantilla, que probablemente me la habían mandado antes, pero no la había visto”. (FTP1)

“Preguntando al área administrativa, pero sin mayor problema...”. (FTP2)

“Eh, sí creo que lo he ido descubriendo más de lo que me han enseñado, pero por suerte es bastante amigable, no hay muchas alternativas para equivocarte, así que normal”. (FTP3)

Lo dicho por los docentes nos sugiere que ellos realizan una autoformación, ya que a pesar de haber recibido ciertas instrucciones sobre el uso de las plataformas virtuales, deben ir aprendiendo a usarlas efectivamente en el transcurso de su labor. Asimismo, señalan que han recurrido al personal de gestión académica, lo que confirma la importancia de que el docente conozca a otros colaboradores de la institución pues siempre se requerirá ayuda de una u otra parte.

No obstante, en algunos comentarios se evidencia un sentimiento de abandono por parte de la institución hacia los docentes: “Entonces tú tenías que entrar y buscar en qué parte veías asistencia...yo solo tuve que aprender”. (FTP5); “Sí, creo que lo he ido descubriendo más... de lo que me han enseñado”, (FTP2). Aquí se manifiesta un sentimiento de incomodidad o expectativas no cubiertas por parte del instituto. Esto concuerda con la teoría donde se menciona que los nuevos trabajadores ingresan con muchas expectativas, generalmente poco realistas (Amangandi, 2012), por lo que los docentes se dan con una realidad diferente que puede alterar sus motivaciones.

Además, los docentes coinciden que el manejo de esta plataforma es relevante, esto lo podemos deducir por la cantidad de actividades que desarrollan en ellas como: el subir notas y exámenes, en la mayoría de los casos, seguidas por señalar que en la plataforma encuentras todos los materiales de clase, sílabos, exámenes:

“La usas un montón... la usas para todo... Ahí también esta campus... y ahí subo mis materiales”. (FTP1)

“También como colgar los archivos que yo les iba compartiendo a los chicos... este... subir las notas y que ellos lo puedan ver”. (FTP2)

“Para subir notas. Para yo subir los exámenes”. (FTP4)

“Marcación de asistencias, subir notas, los materiales, el sílabo todo está en la plataforma”. (FTP5)

De este modo, la plataforma es un espacio de trabajo continuo, como se aprecia, lo que sugiere que es necesario fortalecer la capacitación, pero sobre todo el acompañamiento docente, ya que es en la práctica en la que van surgiendo cuestiones que no se prevén o no se logran interiorizar del todo en una capacitación. De ahí que, el acompañamiento sea imprescindible, ya que como señala Concepción (2012) la inducción del profesorado novel comprende un periodo de tres años.

Por otro lado, también algunos docentes indican que existen documentos de tipo más administrativo como: reglamentos, calendarios, boletas, etc.

“Ahí sale todo lo que te interesa como trabajador... todo está subido... incluso calendario de vacaciones, fechas, boletas... Eso está en *SMART*, es que son tantas... *SMART, UCIC, ZOOM*”. (FTP1)

“Si mal no recuerdo ahí está todo colgado... los criterios de la 360. También está el reglamento y esas cosas más de reglamento que debemos saber”. (FTP3)

“El reglamento y todo estaba en la plataforma. Todo estaba *online*. Nos decían, por favor lean”. (FTP4)

Es decir, la plataforma virtual, o plataformas como lo comenta uno de los informantes, contiene información de bastante utilidad para el docente no sólo en la parte administrativa, sino también en el ámbito académico y en la relación con los alumnos pues se destaca que estos pueden ver sus materiales por este medio.

Así, una vez más se evidencia el uso de las tecnologías de información y comunicación y cómo estas están cambiando, no solo la manera de comunicarse entre la organización y sus colaboradores, sino también el proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que se convierten en una herramienta de apoyo para el uso de materiales y comunicación con los alumnos.

Esto se relaciona con lo dicho por Feixas (2002) en cuando a que los mayores desafíos que tiene el docente novel son los ligados a su adaptación a la organización y la coordinación. De igual modo, Jiménez & Angulo (2008) y Boessio (2016) señalan que las dificultades a las que se enfrentan los docentes noveles están relacionadas a los procesos administrativos y reglas institucionales. Así, queda en evidencia que la institución emplea plataformas virtuales para que los docentes puedan conocer estos temas y los tengan siempre disponibles, lo que es visto de manera positiva por los mismos docentes.

### **b. Interacción entre docentes nuevos**

Otro de los temas que se indica en este proceso de inducción, puntualmente en la capacitación presencial es la dinámica de interacción que realizaron con los otros docentes.

“Yo recuerdo que esta presencial, fue la inducción presencial fue más que nada para conocernos como equipo porque era un *staff* de nuevos... de nuevos facilitadores que entraban”. (FTP1:1)

“Primero iniciamos con una dinámica para romper el hielo y conocer a los otros docentes”. FTP2:4)

“Con alguno de mi inducción sí. Que es con el único con el que a veces nos cruzábamos, nos saludábamos y como que todo bien... No he tenido tampoco mucho contacto con él. Como que ‘Hola’ y ‘Chau’ y nada más”.  
(FTP3:7)

“Era una especie de bingo donde te daban unas premisas y tenías que buscar quien calzaba en eso... y te ayudaba como que a conocer un poco a los profesores... o sea entre nosotros... los otros compañeros”.  
(FTP4:2)

Según se aprecia en los comentarios de los docentes noveles, el contacto entre docentes nuevos se realizó en la inducción presencial; para ello, se llevaron a cabo dinámicas que les permitieron interactuar y conocerse un poco con algunos. Esto es así porque en una sola sesión presencial es difícil que los docentes puedan interactuar entre todos una manera prolongada. Además, al tener todos horarios que no siempre coinciden, en muchas ocasiones conocían docentes que no han vuelto a ver sino solo en actividades institucionales.

Es así que, se observa que esa interacción no ha continuado y que los docentes noveles no le han prestado mayor interés, porque no lo volvieron a mencionar durante la entrevista. Por ello, se infiere que para los docentes nuevos no es relevante el contacto con otros docentes, para ellos es más importante el contacto por el personal de soporte como se verá a continuación. Esta inferencia es importante pues Feixas (2002), Jiménez y Angulo (2008), Bozu (2010) y Marcelo (1999) coinciden en que uno de los problemas que enfrenta el docente novel es su relación con los docentes antiguos pues, por lo general, se siente un docente solitario. Sin embargo, esto no parece ser de mucha importancia para los docentes participantes.

La causa de esta diferencia quizás radique en que las investigaciones sobre docentes noveles realizadas por estos investigadores están relacionadas al nivel escolar en donde los docentes, por lo general, trabajan a tiempo completo. En cambio, los docentes entrevistados pertenecen al nivel superior tecnológico y trabajan solo algunas horas a la semana en la institución, en la que están solo

cuando deben enseñar y se retiran al término de sus clases. Por ello, no tendrían la necesidad de entablar vínculos personales con sus pares. Pero como lo mencionan Bozu (2009) y Feixas (2002) hay muy poca información de lo que sucede realmente en la educación de nivel superior.

### **c. Identificación de áreas de soporte**

Otra coincidencia que se encontró entre dos de los informantes es que señalaron que les presentaron las áreas responsables y el personal que los acompañaría durante el dictado de las clases.

“Hablaron de por ejemplo de las personas que son de contacto a nivel administrativo... ¿Con quién coordinar?... gestiona académica ¿con quién voy a secretaria? Programación de horarios, en general te daban la luz de manera global todo... todo el staff que te va a apoyar durante todo el tiempo que tu enseñes en el instituto”. (FTP1)

“Nos presentaron las áreas, cómo se distribuyen los trabajos o quienes tienen que obligaciones, esa parte fue importante porque te indicaban a quien recurrir en caso necesitaras alguna ayuda”. (FTP2)

Aquí se puede observar que los docentes identifican las áreas que son de soporte y apoyo para realizar su labor, generando integración por parte del docente con la institución, esta parte coincide con lo que menciona Rumus (2009) la inducción está enfocada en lograr las condiciones que serán de ayuda en los siguientes procesos que enfrentará el nuevo para que su proceso sea satisfactorio.

A raíz de los comentarios se infiere que los docentes perciben una buena organización por parte del instituto. Ellos sienten que saben a quién recurrir en caso de que necesiten ayuda, esto genera sentimientos de confianza y tranquilidad por parte del nuevo colaborador, con lo que puede sentirse considerado en la institución y desarrollar vínculos de pertenencia. Esto coincide con Wendell y French (1985, citado por Amangandi, 2012) en cuando a que consideran que la inserción laboral es un proceso en el que el docente logra identificarse con la institución, lo que tiene



una repercusión positiva en su desempeño y contribuye a que la institución logre sus objetivos establecidos.

#### **d. Metodología y rúbricas**

Otra de las coincidencias que se pueden encontrar en la experiencia de los docentes noveles durante la capacitación presencial es el tema de la metodología. Cómo perciben ellos la información sobre la metodología que utiliza el instituto para dictar las clases.

“Eh, alinearse al 100% con la estrategia educativa... con los pasos de las sesiones... la conexión todo eso”. (FTP1)

“La capacitación era enfocada a la metodología, la ruta... la ruta metodológica... es decir cómo abordar la clase... primero...abordar el tema desde una noticia.... segundo... generar curiosidad, tercero...”. (FTP2)

“Además, también esto de los momentos de cómo era la motivación para las clases, como unir el tema, no sé diversas estrategias para generar esa curiosidad en el chico... para que se enganche con tu clase”. (FTP3)

En estos comentarios los docentes refuerzan los momentos de una sesión de clase, los pasos que deben seguir. Se evidencia, por otra parte, que la institución tiene especial cuidado en que los docentes conozcan cómo realizar una sesión de clase según el modelo establecido por la organización. Esto se relaciona con lo dicho por Concepción, Fernández y Gonzales (2015), Conde y Martín (2016), Gonzáles (2015) y Boessio (2016) quienes señalan que una de las debilidades de los docentes noveles es la carencia en cuanto a manejo de estrategias metodológicas. Por lo que, la institución da respuesta a esta necesidad de ser capacitado en temas de metodología por parte del docente novel.

Otra de las coincidencias es el uso de las rúbricas, que para algunos docentes es algo que llamó mucho su atención, así se puede comprobar en los comentarios realizados.

“Luego de eso, también nos enseñaron este tema de las rúbricas para las evaluaciones, que me pareció mostrazo”. (FTP3)



“Eh, las rúbricas... hubo un ejemplo de dibujar un niño o una guitarra.... Y te hablaban de la rúbrica... como tenías que corregir, pero no me quedo muy claro”. (FTP4)

Según lo descrito anteriormente se vuelve a evidenciar la falta de conocimiento de herramientas de evaluación.

Se puede deducir por todo lo mencionado anteriormente que la capacitación presencial es la que más recuerdan los docentes, debido que tocaron temas significativos para ellos, sin embargo se entiende que por el tiempo (un día) estos fueron abordados de manera general por la institución, lo que ocasionó que la expectativas de muchos de los docentes no queden cubiertas, al contrario se sienten vacíos en los comentarios de los profesores.

“En algunos casos me sentía un poco perdida”. (FTP4)

“Salieron preguntas que no estaban previstas y lo tocaron todo de manera general... muy general”. (FTP5)

Este programa de inducción organizacional (virtual y presencia) presenta mucha información de corte administrativo y metodológico para los docentes noveles. Se percibe que ha generado en ellos un fuerte impacto en su formación como docente debido a la gran cantidad de información que han comentado y expresado cada uno de ellos.

De acuerdo con la teoría Fachi (1992, citado en Rumbus, 2009) señala que el programa de inducción es fundamental para ayudar a los docentes a resolver dudas o inquietudes, abordar problemas y colaborar con los nuevos docentes para hacer más fácil su integración al instituto.

En el mismo sentido, Vivas, Becerra y Díaz (2005) mencionan que en este proceso se han establecido los pasos que el docente debe conocer para desempeñarse apropiadamente dentro de la organización. A ello se añade que la inducción recibida ha demostrado que los profesores no cuentan con experiencia, ni conocimiento en el manejo de herramientas metodológicas y si bien no han

profundizado en el tema, han recibido información de manera general que ha contribuido con la formación profesional del docente.

Continuando con la experiencia de los docentes noveles en este proceso de inducción ahora vamos a describir las experiencias de los docentes noveles luego de haber recibido las capacitaciones, cuando empezaron a trabajar y realizar su práctica docente.

### 2.1.3 Visitas en aula

Otro tipo de actividad que realiza el instituto son las visitas en aula que reciben los facilitadores cuando empiezan a dictar. Casi todos manifiestan que cuando empezaron a enseñar tuvieron la visita de personas del área académica. Si bien los docentes no sabían en qué momento se iban a realizar, eran informados en algún momento de la capacitación que ingresarían al aula, así queda demostrado según la información recogida.

“Me dijeron octubre, en noviembre vamos a entrar a ver su clase queremos solamente verlos”. (FTP4)

Tabla 7: Visitas al Aula

Informante	Visitas en aula por parte de la institución
DTP1	Recuerdo que una chica de gestión docente me hizo una evaluación en clase, ¿no?
DTP2	Hay una persona responsable, que bueno, antes te visitaba dos veces por ciclo. Ahora creo que ahora es solamente una vez.
DTP4	Al inicio sobre todo en el primer ciclo, iban a mi clase. Entonces, recuerdo que iban como quince o veinte minutos de haber empezado mi clase venían, saludaban y se sentaban y entonces, venía el apunte.
DTP5	Entonces, llegó el encargado de monitorear que fue el facilitador a tiempo completo, se sentó atrás y empecé haciendo la clase. Bueno, recordemos lo que hemos hecho la clase anterior.

Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla 7, los participantes dejan constancia de que la institución sí ha realizado visitas en aula y, en un caso, se menciona que esta es parte de una evaluación que se le realiza al docente. Estas visitas al inicio generan cierta incertidumbre en el docente novel, lo que puede notarse en los comentarios de algunos de los participantes.

“Recuerdo claramente que el semestre pasado ingresaron a mi aula, justo cuando estaba mal de la garganta. Yo estaba preocupado por cómo me calificarían en la parte de tono de voz y esas cosas”. (FTP2)

“Recordemos lo que hemos hecho la clase anterior... Por dentro decía: “Por amor a Cristo resucitado, por favor que recuerden algo de lo que hemos hecho... (Risas)”. (FTP5)

Según los comentarios encontrados en estas visitas los docentes obtienen una calificación, por ende los docentes noveles tienen en ese momento sentimientos que podrían definirse como tensión y preocupación. “Yo estaba preocupado por cómo me calificarían en la parte de tono de voz y esas cosas”. (FTP2). Esta experiencia como lo ha comentado el docente es un tipo de evaluación que genera estrés en el docente novel. Sin embargo, cuando son citados para comentarles sobre lo que observó en su clase, su percepción de esta experiencia cambia, debido que reciben consejos que les permiten mejorar su práctica docente... “La persona que me observó me dio buenas recomendaciones, para no esforzar tanto mi garganta”. (FTP2).

Esto es percibido por los docentes como un aporte valioso. Este proceso les permite reconocer que actividades están desarrollando bien y cuáles necesitan mayor refuerzo.

“Entonces, me ayudó muchísimo ese tipo de ingresos y de retroalimentación, a mí me han ayudado muchísimo porque me hacían ver, lo bien que estaba haciendo, lo mal que estaba haciendo y lo que podía mejorar”. (FTP4)

“Si fue importante que ella me hiciera un *feedback* porque ella vio cosas que de repente a mí se me estaban pasando... por ejemplo, iniciar con el logro de la sesión”. (FTP1)

Entonces, se puede señalar que la retroalimentación está asociada a una comunicación asertiva, brindando información relevante al docente novel, ayudándole a mejorar su práctica docente y ser conscientes de las cosas que deben

mejorar o continuar fortaleciendo. Ello hace inferir que el acompañamiento que brinda el instituto en la parte académica, permite al docente novel darse cuenta de las oportunidades para mejorar su práctica. Las expresiones de los docentes con respecto a este proceso, expresan sentimientos positivos, debido a que les permiten mejorar su práctica docente.

Como señalan los docentes estas visitas o ingresos al aula sobre todo el primer periodo cuando empiezan a dictar, experimentan diferentes emociones: la primera, cuando se comunica que entrarán a verlos se podría describir menos tensa, la mayoría de docentes casi no la menciona en la entrevista; la segunda parte, cuando se produce el ingreso, se demuestra que es un momento de bastante angustia por la mayoría de docentes, lo recuerdan muy bien, resaltan la manera como se produjo, qué hizo la persona que ingresó, el tiempo que estuvo en el aula, etc. Este nivel de detalle muestra la atención del docente novel al ser observado. Por lo tanto se puede inducir que es un momento significativo para su formación docente.

Sin embargo, lo que más recuerdan es la última parte de todo este proceso. Perciben este momento como el espacio donde reciben una comunicación asertiva, resaltan que no solo se observa lo que hacen mal; al contrario, sienten un apoyo para que ellos mejoren su práctica, reciben comentarios de manera positiva, generando una retroalimentación asertiva que da lugar a que los docentes valoren estos espacios.

Aunque, la visita en el aula no es una actividad nueva ni exclusiva de esta institución, y si bien se ha encontrado bibliografía que la desarrolle o mencione de manera explícita, las respuestas de los docentes participantes indican que dicha actividad es positiva y enriquecedora de sus prácticas. Esto como resultado de que la visita en aula no es usada en un sentido punitivo, sino más bien instructivo. Esto coincide con lo dicho por Amangandi (2012) en cuanto a que las personas que realizan el proceso de inserción deben cumplir un rol orientador, consejero y de guía para que dicho proceso sea exitoso.

## **2.2 Inserción laboral en el ámbito práctica docente**

El análisis de esta categoría está compuesta por tres subcategorías que se desarrollan a continuación. Estas, en conjunto, dan cuenta de la experiencia del docente novel en relación a sus primeras experiencias en el aula y con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.1 Interacción entre docentes nuevos y antiguos**

La interacción de los docentes noveles con los docentes antiguos ha sido menor que la que se evidencia entre docentes noveles; sin embargo, aquellos que comentan su experiencia en el trato de los docentes antiguos mencionan que han sido muy amables y respetuosos.

“Cuando llegaba muy temprano, me encontraba con otros docentes, al parecer muy antiguos. Muy, muy amables.... En verdad no podría decirte que alguno me miro raro. Eran muy amables “Buenos días, buenos días, buenos días”... Algunos eran: “Ya subieron sus notas”. (FTP4:4).

“Y la verdad qué lindo. El primer día me encontré con Cinthia... “Bienvenida, por fin te animaste”. Y ella me presentó a dos docentes más...“él ve proyectos, él ve esto, el ve lo otro”. Jamás he percibido rechazo o mala onda por ninguno...En algún momento, he compartido un material con otro docente, nos hemos pasado materiales”. (FTP1:7)

Esta percepción que tienen los docentes noveles en relación con los profesores más antiguos no coincide con lo encontrado en las investigaciones realizadas por Concepción, Fernández y González (2015) y Jiménez y Angulo (2008). Estos autores mencionan que este proceso es una barrera o dificultad para la adaptación de los docentes noveles; ya que, por lo general, existe poca relación o interacción entre los docentes noveles y sus demás colegas. Sin embargo, los participantes señalan que los docentes antiguos les han dado un recibimiento cordial, les han ayudado a conocer el funcionamiento de la institución y a las personas involucradas. De este modo, las relaciones e interacción con los docentes antiguos han beneficiado a la inserción del docente novel a la institución.

La calidad de las relaciones interpersonales entre los docentes es algo difícil de medir pues depende mucho de lo que los docentes esperen de los demás. Los autores citados han enfocado sus investigaciones a las escuelas, donde las relaciones entre los docentes son más fuerte y, tal vez más cerrada, ya que cuando un docente nuevo llega a la institución se encuentra con grupos ya formados. En cambio, los docentes de la institución superior tecnológica probablemente no esperen más que un saludo cordial, como mencionan los participantes, ya que ellos no pasan mucho tiempo dentro de la institución pues no son docentes a tiempo completo. Sin embargo, lo que sí puede inferirse de lo dicho por los participantes es que la institución tiene una cultura bastante abierta y cordial que se expresa en la bienvenida amable que dan los docentes antiguos a los noveles.

### **2.2.2 Manejo de materiales**

Continuando con la investigación los docentes noveles mencionan dentro de su experiencia el tema de “materiales de las carreras nuevas”, la mayoría señala que han llevado carreras nuevas, donde todo el material se lo brindaba la institución.

“Ahora que estoy llevando el curso de finanzas si ya está todo hecho”. (FTP1:1)

“La carrera nueva viene con todo hecho las diapositivas y tiene bastante material adicional”. (FPT2:2)

“Pero también tienes estas carreras nuevas o adaptadas en donde quieren que todas las clases estén vinculada a todos los locales. Por un lado, tiene su lado positivo porque como docente ya no tienes que preparar los materiales, todo ya está subido en el campus, pero que pasa con esto. Déjame contarte. El ciclo pasado me tocó llevar por primera vez un curso de carrera nueva”. (FTP3:1)

“En este curso ya te dicen todo lo que tú tienes que hacer. Qué materiales debes pedir, ya están todas las actividades y están todas las presentaciones”. (FTP4:2)



Según la experiencia de estos docentes noveles, cuando empiezan a dictar carreras nuevas, la institución les brinda todo el material necesario para las clases. Esto evidencia una preocupación por la entidad por transmitir su planificación y mantener un estándar de calidad educativa, lo que concuerda con Imbernon (2011) y Bozu & Canto (2009) quienes señalan que el docente debe no solo poseer el conocimiento específico de sus cursos, sino también conocer sobre métodos y estrategias pedagógicas.

Sin embargo, los docentes no siempre tienen una percepción positiva en cuanto a estos materiales.

“Yo emocionado porque dije: “Ajá, ya viene todo listo” porque la institución te brinda todo: te da los materiales, las sesiones, las evaluaciones, pero me decepcionó, la verdad es que los materiales no son sencillos de entender, son tediosos, tienen demasiada información entre 35 o 40 diapositivas, algunas cosas no se entienden”. (FTP2)

“Los materiales que nos dan son bien extensos las diapositivas eran como 30 y todas llenas de texto copiadas tal cual de los libros de texto.” (FTP5)

De acuerdo a lo comentado por los docentes noveles, al inicio cuando se enteraron que tendrían todo el material para dictar los cursos, ellos sintieron alivio, eso demuestra que poseen conocimientos sobre lo que se utiliza en clases, sin embargo al revisar este material, ellos se han quedado con una sensación de decepción. “Pero me decepcionó, la verdad es que los materiales no son sencillos de entender”. (FTP3).

Muchos de ellos coinciden en describir a los materiales recibidos como tediosos y difíciles de entender, así lo demuestran en los siguientes comentarios

“Los materiales que nos dan son bien extensos las diapositivas eran como 30 y todas llenas de texto”. (FTP5)

“Y bueno... las diapositivas en verdad eran terriblemente tediosas.... Mucha información.... Mucho texto... para una clase de 90 minutos, 45 diapositivas. No te pases, era demasiado”. (FTP2)

Como se menciona, la percepción de los docentes ante esta situación ha sido decepcionante, sintieron que los materiales proporcionados eran difíciles para desarrollar sus clases. Esto provocó que ellos tengan que volver a rehacer el material, convirtiéndose en una carga laboral en lugar de un alivio como fue percibido en su inicio.

“Entonces, yo tuve y modificar las diapositivas con gráficos, imágenes, cuadros, viñetas, era un tema bien teórico... Las láminas eran una copia del libro”. (FTP5). Estos comentarios demuestran una sobrecarga para el docente novel, ocasionando en ellos sentimientos de frustración.

Asimismo, cabe preguntarse si son los docentes quienes no logran ejecutar el material o si, más bien, este no está correctamente diseñado. Esto sugiere que para un mejor manejo de los materiales, los docentes debieron recibir una capacitación sobre los mismos.

No obstante, otra característica de estos materiales es que los docentes noveles mencionan que consiste mayormente en presentaciones en diapositivas, o implican el uso de herramientas informáticas que, por los comentarios de los docentes, estos manejan sin mayor problema. De esto se infiere que los docentes noveles participantes manejan herramientas tecnológicas sin mayores inconvenientes.

Por otro lado, algunos docentes señalaron haber enseñado en “carreras antiguas”, cuya experiencia fue distinta, ya que la institución no les entregaba el diseño de sus sesiones:

“Al principio, me costó, era muy trabajoso. Ya luego, con el paso del tiempo ya empecé a reducir las horas. Me pasaba muchas horas. Una tarde entera para hacer solo una clase y era porque obviamente estaba buscando información básica”. (FTP1)

“Era demasiado trabajoso, me pasaba horas de horas...Hasta que yo misma dije: bueno no es hacer tanta diapositiva, una con los conceptos y ya” y con eso irme *bandeando*”. (FTP3)

La situación descrita por el docente novel al momento de preparar su material de clase demuestra que los docentes han experimentado cierto grado de estrés y angustia al sentir que les demandaba mucho tiempo. Esto genera cierta incertidumbre debido a que, como lo menciona Feixas (2002), el docente novel se enfrenta a situaciones para las cuales no ha sido formado. Se debe recordar que ellos no cuentan con formación docente y no conocen metodologías, ni didácticas para realizar una clase. Además, se puede deducir que los docentes noveles asocian el preparar material con elaborar diapositivas.

Lo anterior coincide con lo dicho por Concepción, Fernández & Gonzáles (2015) y Fondón, Madero & Sarmiento (2010) en cuando a que los docentes noveles suelen presentar problemas en el diseño de sus clases y de los materiales que usarán. En este sentido, los docentes noveles que no recibieron el material de sus sesiones de clase tuvieron mayores dificultades, las que resolvieron con su propio criterio.

### **2.2.3 Experiencia en aula**

A partir de lo señalado por los participantes, la experiencia de los docentes noveles en su iniciación en el dictado de clases tiene muchos momentos.

Algo que se puede evidenciar en los profesores, es que ellos coinciden que un indicador de que sus clases son “buenas” es la asistencia de los alumnos.

“Me doy cuenta del interés, primero por la asistencia en clase...Cuando faltan mucho es porque el curso no es o no llena las expectativas que ellos imaginan, no es lo que ellos esperaban. Yo particularmente, me doy cuenta por la asistencia” (FTP1)

“Al principio, es decepción, ¿no?... porque si no vienen es que no les interesa... Pensaba que no les interesa el tema, ni el curso”. (FTP3)

“Oye, me gustó”, “Oye, la última clase estuvo chévere”, “estuvo bacán, no voy a faltar”, que digan que el curso promete, quería que se vayan con eso creo que la primera impresión es la que cuenta y hacer eso protocolar”. (FTP5)

Como se observa, ellos perciben el interés de los alumnos por sus clases, cuando asisten a ellas. Para los docentes noveles eso significa que los alumnos están interesados, que el curso está bien desarrollado, que están realizando un buen trabajo; esto refleja que el docente novel empieza a enseñar centrado mayormente en cómo hace su trabajo; es decir, se enfoca en sí mismo, en generar una buena impresión, esto coincide con lo que señalan Conde y Martín (2016), que el profesor novel durante su inserción laboral pasa por una etapa centrada en sí mismo, en su enseñanza, como lo han manifestado en esta investigación.

Por otro lado los docentes comentan sobre lo que hacen en clase, cómo motivan a los alumnos. Muchos de ellos coinciden que el compartir su experiencia con los alumnos es lo que más genera interés y mantiene la motivación

“Finalmente llegas a una entrevista con gerentes de diversas áreas quienes te preguntan más que de conocimientos teóricos, te preguntan por tu experiencia. Eso es algo que siempre les comento a los chicos para que lo tengan claro. Eso de P&G siempre les gusta a los chicos, es como una empresa grande, reconocida y saber que pueden trabajar ahí les encanta”. (FTP2)

“Cuando les hablaba sobre mi experiencia laboral. Una vez una chica, algún grupo dijo: “Yo también quiero algún día... Y yo: “Cada experiencia es diferente. Cada curso es bonito, es diferente...” (FTP4).

De acuerdo a lo mencionado ellos utilizan ejemplos de la vida diaria, de un contexto cercano para que los alumnos les presten atención y es una forma de mantener el interés de sus alumnos. Los docentes noveles reconocen que una manera de generar interés en sus estudiantes es mediante el uso de ejemplos reales, prácticos, con los que los alumnos se identifiquen. Sin embargo, es un proceso en el que cada docente ha ido desarrollando y mejorando sus prácticas a través de la experiencia de cada clase.

## CONCLUSIONES

Luego de realizar la investigación fenomenológica se puede indicar que la percepción de los docentes noveles en torno a su inserción laboral, se caracteriza por ser un proceso de gran expectativa que genera diversos tipos de emociones y sentimientos

### **1. Inserción laboral en el ámbito administrativo**

Por un lado, la inserción laboral de los docentes noveles desde el ámbito administrativo ha generado en ellos sentimientos de satisfacción, ya que al ser un proceso de aprendizaje, les ha permitido conocer una nueva cultura organizacional, relacionarse con otros docentes y, sobre todo, conocer los objetivos que la institución espera que cumplan. Sin embargo, por otro lado, la inserción ha generado un vacío en relación al uso de las plataformas virtuales que los docentes deben usar para sus labores administrativas y pedagógicas.

Los docentes noveles valoran bastante que se hayan utilizado dos medios en el proceso de inducción (medios virtuales y físicos).

Los medios virtuales manejados por la institución han sido percibidos por los docentes noveles como una herramienta flexible que les ha permitido llevar a cabo la capacitación manejando sus propios tiempos. Este proceso, además, les brindó información sobre la cultura organizacional del instituto y ha servido para que los docentes noveles conozcan qué es lo que la institución espera de ellos, qué cosas van a evaluar de su trabajo y cuáles son sus responsabilidades.

Asimismo, de acuerdo a los comentarios obtenidos se puede identificar que los docentes noveles han considerado significativo el medio físico, pues genera en ellos sentimientos de confianza, identificación y mayor autonomía. El docente novel valora mucho el contacto físico con su entorno laboral por el nivel de interacción que tiene con el personal administrativo como con otros docentes, tener contacto con el lugar donde trabajará y los recursos con los que cuenta.

De igual modo, los docentes reconocen que reciben todo tipo de documentación como reglamentos, evaluaciones, calendarios, boletas de pago mediante la plataforma virtual es decir, perciben que la institución cuenta con una buena gestión administrativa.

En relación a las visitas en aula que realiza la institución a través del área académica, los docentes mencionan que les genera estrés y tensión por el mismo hecho de que forma parte de una evaluación. Sin embargo, valoran la retroalimentación que reciben, debido a que les permite reflexionar sobre su práctica docente, les permite mejorar su práctica docente y les genera un sentimiento de aceptación. De este modo, el proceso de retroalimentación cumple un papel fundamental, ya que es en esta etapa en la que los docentes se dan cuenta de que las visitas en aula no tienen un carácter punitivo ni fiscalizador, sino formativo.

## **2. Inserción laboral en el ámbito práctica docente.**

Según la experiencia de los docentes noveles, lo que ha generado en ellos mayor tensión y estrés ha sido el momento de elaboración y manejo de materiales de clase, preparación de diapositivas y elección de contenidos.

Los docentes de esta investigación atravesaron por dos experiencias: una de alivio cuando la institución les entregó los materiales de clase; y, otra, de frustración al darse cuenta de que los materiales no eran lo suficientemente buenos o porque no sabían cómo aplicarlos. Por lo tanto, debieron realizar ellos las sesiones de clase, pero, al no contar con experiencia, esta actividad les demandó bastante tiempo al inicio.

De igual modo, los profesores indicaron que su experiencia profesional es una herramienta en clase para motivar y despertar el interés, debido a que sienten que los alumnos prestan mayor atención cuando ellos comentan casos cercanos y reales que les ha pasado en el desarrollo de su profesión.

Además, los docentes señalaron que la asistencia de sus alumnos es un indicador que les permite evaluar si ellos están motivados con sus clases.



Asimismo, los docentes noveles durante el proceso de inserción laboral, resaltan la amabilidad de los docentes antiguos en su trato. Esto ha permitido crear un buen clima entre docentes antiguos y nuevos beneficiando a la inserción del docente novel a la institución.

Los docentes noveles perciben que su inserción laboral es un proceso con mucha expectativa por querer hacer bien su labor. Se centran en cómo enseñar y en si los alumnos les prestan atención. Ello les genera mucha tensión, se preocupan por cumplir con todas las indicaciones que reciben aunque esto les tome más tiempo y dedicación.



## RECOMENDACIONES

Finalizado el proceso de investigación se plantea las siguientes sugerencias:

Las instituciones educativas de educación superior deben organizar y planificar procesos de inducción a docentes noveles que abarquen además de temas de corte administrativo mayor soporte sobre herramientas didáctico metodológicas, debido a las características de los docentes noveles.

Es importante realizar políticas de acompañamiento y monitoreo a los docentes noveles durante los primeros años de iniciar su práctica docente, para recoger sus experiencias y proponer actividades que mejoren las experiencias de los docentes que ingresen a trabajar en las instituciones educativas de educación superior.

Se recomienda que las instituciones educativas escuchen a los docentes y les permitan compartir sus experiencias a través de reuniones quincenales o mensuales que promuevan una cultura de coaprendizaje permanente.

Se recomienda realizar investigaciones que usen otros instrumentos como el focus group que permitan una mayor aproximación al sentir de los docentes noveles. Asimismo, se recomienda considerar investigaciones cuantitativas que permiten recoger información de un gran número de docentes sobre las categorías planteadas en el presente estudio.

## REFERENCIAS

- Akerlind, G. (2005). Appendix B: Interim Stages of the Analysis of Ways of Experiencing Being a University Researcher. En Bowden, J. A., & Green, P. (eds.). *Doing Developmental Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press. development: A case of Iranian high school teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 29-42
- Amangandi, D. (2012). Manual de Inducción. ¿Cómo la falta de un programa INDUCTIVO ha incidido en el desempeño de las actividades laborales de las/os funcionarias/os de ONU Mujeres? Informe final del Trabajo de Titulación, de Psicóloga Industrial. Carrera de Psicología Industrial. Quito: UCE. 174 p. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1742/1/T-UCE-0007-43.pdf>
- Ary, D., Cheser, L. & Razavieh, A. (1987). *Introducción a la investigación pedagógica*. México. D.F: Interamericana.
- Aspers, P. (2009). Empirical phenomology: a qualitative research approach (The cologne Seminars). *Indo – Pacific Journal of Phenomenology*. 9 (2)
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de m. Van manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 2008, pp. 409-430, Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Bermúdez, H. (2012). ¿Socialización o individuación? Dos enfoques para examinar la inducción de los nuevos trabajadores. *Cuadernos De Administración*, 28(48), 134-148.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2010). *¿Cómo se investiga?* Barcelona: Ed. Graó
- Boessio, B., & Feldkercher, N. (2016). Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidade de espaços de discussão pedagógica. (Portuguese). *Acta Scientiarum: Education*, 38(1), 93. doi:10.4025/actascieduc.v38i1.25111
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328
- Bozu, Z., Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de [http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2\\_2/REFIEDU\\_2\\_2\\_4.pdf](http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf)
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 3, 55-72. Recuperado de: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>
- Burgos, G., Coasaca, P., Valcárcel, A., V; (2003). La globalización: Análisis e impacto en el Perú. *Industrial Data*, 6, 20-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81660204>

- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria (Tesis doctoral)*. Universidad de León, España.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima: SanMarcos.
- CEPAL (2017). *Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-técnica-profesional-américa-latina-caribe>
- Chehaybar y Kuri, E; (2007). Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 100-106. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005013>
- Choo Goh, P., Yusuf, Q., & Kung Teck Wong, (2017). Lived Experience: Perceptions of Competency of Novice Teachers. *International Journal Of Instruction*, 10(1), 21-36.
- Concepción, P. (2012). *El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Avila* (Tesis de Doctorado). Universidad de Granada.
- Concepción, P., Fernández, M. y González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*. XX(04).
- Conde, J., Martín, A., Mayor, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Revista de Docencia Universitaria*. 12 (4), pp. 141 – 160.
- Conde, J. y Martín, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Cuéntara, P., Fernández, M., González, D. (2015). Análisis comparativo de las necesidades de formación docente del profesorado universitario novel. *Pedagogía Universitaria*, 20(4), 1-23.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal Of Teacher Education*, 33(4), 391-404. doi:10.1080/02619768.2010.504949
- Farrell, T. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System* 61, 12-19. Doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005
- Feixas, M (2004). *Los cambios en la docencia del profesor universitario (Tesis Doctoral)*. Universidad de Barcelona.
- Feixas, M (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista de docencia universitaria*. 2 (1). Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>

- Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. doi:10.1612/form.univ.4388fu.09
- González Melo, H. S., Ortiz Acosta, A., & Sánchez Amaya, T. (2015). Formación de docentes: una analítica descriptiva en la Universidad Distrital. *Revista Katharsis*, (19), 11-38. Recuperado: Doi: <http://dx.doi.org/10.25057/25005731.487>
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 8(3-4).
- Higuita, M., Díaz, A., (2015) Docentes noveles de inglés en shock: ¿qué factores lo generan? *Íkala*, 20(2), 173-185. Recuperado: [doi:http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.17533/udea.ikala.v20n2a03](http://dx.doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/10.17533/udea.ikala.v20n2a03)
- Jiménez, M., Angulo, F., (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, XX (50), pp. 207 - 218.
- Imbernon, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernon, F. (2005). Ponencia presentada en el curso “La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas”. Documento policopiado. Santander: Universidad Menéndez Pelayo
- Imbernon, F., Canto, P.,. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 1-12. Recuperado de: <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=99828325009>
- León, V. (2004). La Educación en el contexto de la Globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 343-354. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900620>
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego, C., Mayor, C., Herrera, B., Jáspez, J., (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*. 71 (2), pp. 145 -168.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ngang, T. K., Hong, C. S., & Chanya, A. (2014). Collective Work of Novice Teachers in Changing Teaching Practices. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 116 (5), 536-540. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.254
- OCDE (2016). *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. Recuperado de <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas al 2021*.



- Porto, A., Mosteiro, M., (2016) Calidad y Formación del profesorado novel en las universidades públicas gallegas. *Panorama*, 10(19) 25-46. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5677798>
- Reyes, L. (2011). *Profesores, principiantes e inserción profesional a la docencia preocupaciones, problemas y desafíos*. (Tesis doctoral), Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=40537>"
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado en 04 de febrero de 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- Rumbos, M; (2009). Propuesta de un modelo de inducción pedagógica para los profesores de la UNELLEZ-Barinas. *Laurus*, 15, 254-272. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642012>
- Sadiq, A., Ramzan, M., & Akhtar, M. (2017). Induction Program for Novice Teachers: an Initiative Towards Quality. *New Horizons* (1992-4399), 11(1), 123-134.
- Sariyildiz, G. (2017). Novice And Experienced Teachers' Perceptions Towards Self-Initiated Professional Development, Professional Development Activities And Possible Hindering Factors. *International Journal Of Language Academy*, 5248-260. doi:10.18033/ijla.3648
- Sánchez, P., Chiva, I., Perales, M., (2015). Experiencia en la formación docente a través de la mentorización. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 33-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-schezchivap.html>
- Sánchez Olavarría, C; Huchim Aguilar, D; (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 148-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283140301008>
- Seijas, J., Muñoz, M., y Antelo, B. (2014). Las necesidades formativas del profesorado universitario: un análisis desde el programa de formación docente de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista De Docencia Universitaria*, 12(4), 203-229. Recuperado de [http://redu.net/redu/documentos/vol12\\_n4\\_completo.pdf](http://redu.net/redu/documentos/vol12_n4_completo.pdf)
- Sequeira, A. (2002). La globalización y su incidencia en la educación superior. *Revista Educación*, 26, 125-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026213>
- Serra, J., Krichesky, G., Merodo, A., (2011). Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13 (1), 195-208. Recuperado de <http://digibug.uqr.es/bitstream/10481/13628/1/rev131ART13.pdf>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1994). *En Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.



- UNESCO (2013). *Políticas de Docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Recuperado de <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/publicaciones/pol-ticas-docentes-formaci-n-trabajo-y-desarrollo-profesional>
- Vélaz, C., Vaillant, D. (2009.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.
- Vivas, M., Becerra, G. y Díaz, D. (2005). La formación del profesorado novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-vivas.html>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: De las ciencias.



## ANEXOS

### Anexo 01

#### Protocolo de Entrevista

**Tema: Las percepciones de los docentes noveles sobre su inserción laboral en una institución educativa superior técnica.**

#### Introducción a la entrevista

##### Saludo:

Buenas tardes/ noches. Le agradezco por su disposición en participar de la investigación que vengo realizando y por el tiempo que dedicó para poder realizar esta entrevista.

##### Presentación de los Objetivo de la Entrevista.

La investigación que estoy llevando a cabo busca recoger información sobre las experiencias que usted tuvo cuando empezó a trabajar como docente en el instituto. Las respuestas que usted me brinde serán grabadas para cuidar todos los detalles de la información. Le comunico que todos los datos que usted me brinde se mantendrán en estricta confidencialidad.

##### Datos Generales

Entrevistado N° o Código: \_\_\_\_\_  
Años en la institución: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_  
Lugar: \_\_\_\_\_ Duración: \_\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Categorías	Preguntas
Aspectos administrativos de la inserción laboral	1.- ¿Podría contarme cómo fueron sus primeras semanas de trabajo en la Institución? ¿A qué se refiere con...? ¿Cómo se sintió? ¿Cómo ha sido su experiencia? 2.- ¿Ha recibido alguna ayuda para realizar su trabajo en el instituto? ¿Cuál fue? ¿Cómo fue? ¿De quién? ¿Tiene alguna opinión al respecto?
Práctica pedagógica	3.- ¿Coménteme cómo ha sido su experiencia en el aula? ¿Recuerda alguna experiencia que llamó su atención? ¿Recuerda cómo se sintió? ¿Podría explicarme un poco más?

Cierre y Despedida

Comentario adicional del informante

Agradecimiento y despedida

## Anexo 02

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por \_\_\_\_\_, de la Universidad \_\_\_\_\_.

La meta de este estudio es \_\_\_\_\_

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los cassettes con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por \_\_\_\_\_. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es \_\_\_\_\_

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente \_\_\_\_\_ minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a \_\_\_\_\_ al teléfono \_\_\_\_\_.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a \_\_\_\_\_ al teléfono anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

