

Ángel Freddy Rodríguez Torres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5047-2629>

Joselyn Carolina Rodríguez Alvear

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7494-6099>

Edison Rodrigo Arias Moreno

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6599-9693>

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR

ECUADOR

*PhD. Director de Posgrado de la Facultad de
Cultura Física, Universidad Central del Ecuador
Correo electrónico: afrodriguez@uce.edu.ec
**MSc. Docente de la Universidad Central del
Ecuador jrodriguez1@uce.edu.ec
***MSc. Doctorando Universidad Autónoma de
Madrid. Docente Instituto Libertad. Ecuador
Email: edison.arias@estudiante.uam.es

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL EN SHOCK: PROPUESTAS DE MEJORA. REVISIÓN SISTEMÁTICA

*THE NOVEL UNIVERSITY TEACHER IN SHOCK:
IMPROVEMENT PROPOSALS. SYSTEMATIC
REVIEW*

Recibido:

27-05-2019

Aceptado:

16-01-2020

**EL PROFESORADO
UNIVERSITARIO NOVEL EN
SHOCK: PROPUESTAS DE
MEJORA. REVISIÓN
SISTEMÁTICA**

THE NOVEL UNIVERSITY TEACHER
IN SHOCK: IMPROVEMENT
PROPOSALS. SYSTEMATIC
REVIEW

Resume

En la actualidad las reformas a la normativa educativa han influido en un cambio generacional del profesorado universitario. El profesorado universitario novel que ingresa a las instituciones de educación superior enfrenta problemas relacionados con la docencia. Esto demanda la necesidad de lograr un equilibrio en lo personal y profesional para ofrecer una enseñanza de calidad. El objetivo es analizar la problemática que enfrenta el profesorado novel y las estrategias que deben implementar IES para la mejora de su desempeño profesional en la docencia, para ello se realizó una revisión bibliográfica sistemática con el objeto de documentarse sobre el problema,. Se evidencia que el profesorado novel demuestra dominio en su disciplina, pero la mayoría carece de formación pedagógica y didáctica, generando dificultades en su gestión de aula repercutiendo en su desempeño profesional. Por lo que es necesario que las instituciones de educación implementen un proceso de inducción organizada e integral que le permita insertarse de manera efectiva en el trabajo docente. De igual manera debe contar con un plan de desarrollo profesional del profesorado articulado con la práctica diaria y que fomente procesos de reflexión, investigación, seguimiento y acompañamiento al profesorado para la mejora de su desempeño profesional.

Descriptores: Profesorado novel; inducción; desarrollo profesional

Abstract

Education regulatory reforms have now influenced a generational shift in university faculty. New university faculty entering higher education institutions faces teaching-related issues. This requires the need to strike a personal and professional balance to provide quality teaching. The objective is to analyze the problem faced by novel teachers and the strategies that IES must implement to improve their professional performance in teaching, for this a systematic bibliographic review was carried out in order to document the problem,. It is evident that the novice teachers demonstrate mastery in their discipline, but most lack pedagogical and didactic training, creating difficulties in their classroom management having an impact on their professional performance. So it is necessary for educational institutions to implement an organized and comprehensive induction process that allows it to be effectively inserted into teaching work. Likewise, it must have a professional development plan of teachers articulated with daily practice and that promotes processes of reflection, research, follow-up and accompaniment to teachers to improve their professional performance.

Keywords: Novel teachers; induction; professional developmen

INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria tiene una gran responsabilidad como es la formación de profesionales que ejercerán funciones en el mundo laboral y social (Monereo y Domínguez, 2014). Cumpliendo la enseñanza universitaria un rol importante al identificar las necesidades del alumnado, dando respuesta a las demandas formativas y competenciales que la sociedad actual exige. Para lograr enseñanzas de calidad, una de las piezas clave es la profesionalidad y experticia del profesorado universitario que juega un importante papel en el proceso educativo (Rué, 2013).

“Uno de los elementos que mejor caracteriza los desafíos de la educación superior en la región latinoamericana es el incremento de la matrícula y que se ha acentuado en el presente siglo” (Lemaitre, 2018, p. 19). El Ecuador no estuvo ajena a esta realidad debido a la implementación de reformas en la educación superior y que se encuentran plasmadas en la Constitución de la República de 2008 y en el Art. 350.- El sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (Asamblea Nacional, 2008).

A partir de esto se publicó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010 donde a la educación se la concibe como un derecho, bien público y social, recupera el rol del Estado y la gratuidad de la educación superior hasta el tercer nivel. Esto ha permitido consolidar un Sistema de Educación Superior pertinente, democrático, inclusivo y de calidad, con el único propósito de ampliar la oferta académica y articularla con la realidad y las necesidades del país (SENESCYT, 2019).

La educación terciaria en el Ecuador enfrenta un acelerado proceso de transformación, cuyo objetivo fundamental no es solo garantizar la gratuidad de la educación superior pública hasta el tercer nivel, sino mejorar la calidad la pertinencia y democratizar el acceso y convertirla en un instrumento para la transformación de la sociedad (Ballas, 2016). La gratuidad ha promovido la masificación de la educación superior lo que ha derivado la incorporación de nuevos estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos y menos capitales culturales (Rama, 2009, p. 178). En el 2016, se incrementó la matrícula a 594.106

estudiantes en el tercer nivel (SENESCYT, 2018). Esto generó un recambio generacional del personal académico debido a la normativa vigente y a la jubilación obligatoria, al cumplir los 70 años, como es el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas (Santos & Cevallos, 2016).

Con la expansión la educación superior pública se incorporaron nuevos docentes para atender a los jóvenes que masivamente se insertaron al sistema; de ahí la apertura de concursos de merecimientos y oposición para cubrir las vacantes y el ingreso de profesores (Rodríguez, 2002). Esto dio la oportunidad de “incorporar a la academia a jóvenes profesionales con un perfil y formación elevada y la voluntad de hacer de la investigación y la docencia sus actividades laborales vitales” (Santos y Cevallos, 2016, p. 352).

Desde el año 2010, “el número de profesores aumentó cerca de 11 mil nuevos profesores, cifra que representa un crecimiento del 44,0%” (Ramírez, 2016, p. 49). Hoy, la profesión académica constituye una opción laboral para el universo de profesionales graduados en universidades nacionales o extranjeras que se formaron, en gran parte, al amparo de la política educativa implementado por el Estado (Fresán, Buendía & Comás, 2009). El profesorado considera que los puestos académicos ofrecen mejores condiciones laborales que sus respectivos empleos profesionales o bien son un complemento a su ejercicio profesional (Rodríguez, 2000)

Para el ingreso de nuevos docentes a las IES se aplica el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación) que determina quién debe ganar el correspondiente concurso público de merecimientos y oposición; y adicionalmente lo que determine la institución de educación superior.

La incorporación de nuevos profesores es una “oportunidad para que este personal académico se adecue a los nuevos requerimientos y metas institucionales, a través de jóvenes con genuinas ideas y capacidad de innovar en la docencia y la investigación” (Bensunsán & Ahumada, 2006, p. 29). El cambio generacional del profesorado afecta a la academia el ritmo de su producción, sobre todo en la generación de conocimiento nuevo (Rodríguez, Urquidí y Mendoza, 2009). Por lo que, es de gran importancia analizar la problemática que enfrenta el profesorado novel y las estrategias que deben implementar IES para la mejora de su desempeño profesional en la docencia.

DESARROLLO

El Profesorado Novel

El profesorado en un pilar fundamental en el proceso educativo ya que es el responsable de “crear ambientes significativos para un aprendizaje auténtico considerando actividades que se centran en los recursos, estrategias y contextos que los estudiantes encontrarán en la vida diaria y profesional” (Rodríguez-Torres, Fierro-Altamirano, Vela-Larco y Quijano-Rojas, 2018, p. 169), a través de una adecuada planificación, creando un ambiente armónico y planteando tareas auténticas que les permita resolver problemas de su profesión (Montenegro y Rodríguez, 2019; Rodríguez y Altamirano, 2016).

Para tener una mejor comprensión del profesor novel se ha considerado las definiciones de varios autores, las mismas que se detallan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Definiciones del profesorado novel

AUTOR	DESCRIPCIÓN
González (1996)	Es el que ejerce por primera vez y es el único responsable de su propia aula, teniendo absoluta autonomía para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Feltes (2002)	Es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria.
Imberón (2007)	Se encuentra profesionalmente en una fase de iniciación, también llamada “de inducción o socialización a la profesión”.
Boza (2009)	Es un profesional que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella.
Cañón (2012)	Está iniciando en la docencia y enfrenta un duro reaprendizaje al tener que encarar y reflexionar sobre la realidad de la práctica docente que se encuentra en el aula, poniendo en marcha el aprendizaje que ha ido adquiriendo a lo largo de toda su formación.
Corlero, et. al (2014)	Es el docente que se ha incorporado a la universidad para impartir docencia y se encuentra en un primer periodo (de uno a cinco años) de su carrera docente.
Rodríguez (2015)	Es el docente que tiene poca o ninguna experiencia docente previa en instituciones educativas y se encuentra en un periodo de “aprender a enseñar y enseñar para aprender”.
Lledó, et. al (2015)	Es el profesorado lleva pocos años de docencia en el contexto universitario. Se lo asocia con inexperto, principiante, nuevo, joven, entre otros.
Crispín (2015)	Es un profesionista con estudios de posgrado, que apenas se inicia como docente universitario.

Elaborado por los autores

Se entiende por docente novel aquel profesional que carece de experiencia o recién empieza a laborar en la docencia universitaria. Para diferenciar a esta población de profesores, usualmente, se considera al número de años en la carrera docente. Y en el caso de la educación superior puede prolongarse, aproximadamente, hasta los primeros siete años (Jiménez, Angulo y Soto, 2010).

El profesorado novel se enfrenta a contextos desconocidos, generándole tensiones y la necesidad de adquirir experiencia para mantener un equilibrio personal y profesional (Rodríguez, Granda, Gutiérrez y Gómez, 2016). Los docentes, al iniciar su ejercicio profesional, entran en una etapa de aprendizaje que es clave para su futura actuación y su primer año de trabajo en la enseñanza es de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición, donde una preocupación es armonizar la teoría con la práctica. “Es un tiempo de penuria y de inseguridad, de carencia de medios y de ausencia de bibliografía” (Chisvert y Marhuenda, 2012, p. 438).

El profesor novel dedica mucho tiempo a investigar sobre la cátedra que va a impartir, la elaboración del plan de clase es el primer desafío que se le presenta porque de allí se va a determinar la ruta que va a tomar, con respecto a la metodología y evaluación.

El profesorado novel en un camino lleno espinas

Los profesores universitarios son “sujetos que ejercen el oficio de pensar y de enseñar lo que piensan” (García, 2017, p. 91). Para ser miembro de la “profesión académica se considera la excelencia del saber y la originalidad de las investigaciones, mientras que la capacidad de enseñanza no incide significativamente” (Becher, 2001, p.19). Los docentes que ingresaran a las IES son profesores jóvenes, con poca experiencia, con perfiles que se consideran deseables en atención a las actuales políticas. Estos docentes conciben a la academia como una alternativa digna y retadora en el mercado de trabajo en el Ecuador ya que el salario que perciben es muy bueno y las remuneraciones del docente a tiempo completo son mayores en las universidades públicas que en las autofinanciadas. “Por lo que muchos de los docentes desarrollan esta actividad como una opción más que como una verdadera profesión” (Muñoz, Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo, 2016, p. 131).

Son académicos que poseen título de Magister y, en algunos casos, doctorado – PhD (Marquina, Yuni y Ferreiro, 2017; CES, 2017; Ramírez, 2016; Bustamante, 2016). Pero en la actualidad existe mayor exigencia en su formación y se espera que tenga el doctorado

(Bensunsán & Ahumada, 2006). El dominio de la “disciplina es fundamental para desarrollar la docencia universitaria, pero no es suficiente para asegurar una enseñanza de calidad que garantice el logro de aprendizajes pertinentes y válidos para el alumnado y la realidad social a la que debe enfrentarse” (Montes y Suárez, 2016, p. 53). No se exige una preparación formal en el área didáctica pedagógica. Predominando el pensamiento que cualquier profesional que posee un conocimiento específico de un área determinada tiene la posibilidad de trabajar como docente (Madueño-Serrano, 2014).

El docente universitario “afrenta los problemas que todo maestro recién iniciado a la docencia experimenta. Si a esto se agrega que el maestro novel inicia su primer trabajo en contextos de vulnerabilidad académica y social, la posición del maestro se advierte sumamente complicada” (Martínez y Garza, 2014, p. 135).

La iniciación a la enseñanza es el lapso que abarca los primeros años, es una etapa acompañada de tensión, inseguridad, angustia y aprendizaje intensivo en contextos desconocidos, donde vive con incertidumbre está en un momento de supervivencia (Rodríguez-Moreno, 2015), y enfrenta situaciones duras y conflictivas en las IES (Cortés, Leite y Rivas, 2014).

Los profesores que se incorporaron a las actividades docentes en las IES, en muchos de los casos carecen de experiencia, cuentan con formación disciplinar más no pedagógica ni didáctica, y, aunque dominan el conocimiento de su materia, no saben cómo enseñarla para lograr que sus estudiantes aprendan de manera significativa (Montes y Suárez, 2016; Santos y Cevallos, 2016, Casas y García, 2016; Crispín, 2015; Cordero, et. al. 2014, Sánchez, 2008).

Para quienes creen que el conocimiento de su disciplina o área de contenido es suficiente experiencia para la enseñanza, no es así estudios de maestros experimentados indican que los expertos tienen más conocimiento que los novatos (Rodríguez, 2015; Kasten & McDavis, 2005). El profesorado con las competencias desarrolladas en su proceso de formación de pregrado y posgrado en muchos de los casos no le son suficientes para lograr buen desempeño en la docencia, sino por lo contrario existe evidencia que la mayor parte de lo que aprenden después de comenzar a enseñar “experiencia”, con una buena capacitación y acompañamiento pertinente son fundamentales en la mejora de su docencia. Por lo que el profesorado “ha de armarse de nuevos recursos pedagógicos para poder cumplir su misión de garantizar una formación de alto nivel” (Zabalza, 2013, pp. 11-12).

La escasa preparación pedagógica-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente (Universitat de Barcelona, 2007). Eso se debe a que no fueron formados para ser docentes y el inicio de su labor fue difícil (Granados, Tapia y Fernández, 2017). Al no estar preparado desconoce de muchas situaciones inherentes a la docencia, la indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que debe realizar en su trabajo docente. Consecuencia de esta inseguridad le genera dificultad para enfrentar nuevos retos y resolver los problemas que plantea la tarea docente universitaria (Benedito, Imbernón & Félez, 2001; Vezub & Alliaud 2012; Buckingham, & Willett, 2013). “Esta inseguridad le conlleva a otras situaciones: una continua necesidad por tener y mantener el respeto del alumnado hacia el docente y una programación exhaustiva de las clases” (Fernández, 2016, p. 29).

Tienen un repertorio limitado de estrategias para enfrentar las tareas de la enseñanza; debido a que no cuenta con formación en lo relacionado a: planificación, metodología y evaluación, adicionalmente desconoce el campo conceptual que fundamenta su práctica docente; evidenciando dificultades en sus habilidades sociales, repercutiendo en su gestión docente, en las relaciones con sus pares y con el alumnado (Montenegro y Rodríguez, 2019; UNESCO, 2015; Carrillo, 2015; García y Maquilón, 2011; Bozu, 2010a; Ranciére, 2007; Sánchez y Mayor, 2006; Castro, Gil y Pina, 2004). Por lo que, preparar las sesiones de clase, exponer los temas ante el grupo, entre otros son recordados como actividades de difícil desempeño. Adicionalmente, tiene dificultades en el manejo de conocimientos con fines de enseñanza, la dosificación de saberes, la organización y medición de los tiempos de aprendizaje y la conducción de los grupos (Rodríguez, 2000).

El profesorado universitario enfrenta presiones ya que deben intentar responder a la diversidad de demandas y exigirse cada vez más a sí mismos en: la implantación de los nuevos planes de estudio, la utilización de nuevas metodologías y estrategias didácticas, la evaluación permanente de la actividad docente por parte del alumnado y la evaluación de la calidad de la investigación (Viloria y Paredes, 2002). El agotamiento o cansancio emocional en el profesorado se debe a las actividades relacionadas con la docencia, investigación y la vinculación con la sociedad, al inadecuado reconocimiento y la falta de apoyo (Arquero y Donoso, 2013).

La mayoría de los profesores principiantes al inicio de trabajo en la docencia tienen una experiencia problemática y estresante; donde desarrollan su propia identidad profesional (Granados, Tapia y Fernández, 2017). Un autoconcepto sobre cómo soy como profesor y, al mismo tiempo, deben aprender a utilizar los recursos personales de los que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza. También se produce un proceso de cambio y reorganización de los conocimientos, valores y actitudes hasta que el docente novel logre desarrollar su propio estilo de enseñanza (Bozu, 2010b; Bozu, 2009).

El profesorado novel tiene que sobrevivir, descubrir, adaptarse y aprender el conocimiento profesional, ya que se enfrenta a contextos a los que no estuvo preparado, generándole un choque con la realidad, tensión y la necesidad de adquirir competencias para mantenerse en equilibrio personal y profesional que le permita desarrollar sus clases de manera efectiva (Marcelo, et. al., 2016; Marcelo, 1999; Rodríguez, Granda, Gutiérrez y Gómez, 2016).

El profesorado novel se encuentra en un proceso de intenso de aprendizaje –del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos– (Marcelo, Gallego-Domínguez y Mayor, 2016; Marcelo, et. al., 2016). En el aula incorpora y experimenta varias estrategias intentando encontrar una receta que le ayude a seleccionar los contenidos pertinentes y útiles, motivar a sus estudiantes a lograr sus metas, comunicarse de manera clara y comprensible que despierte el interés y crear un clima adecuado para el aprendizaje (Rodríguez, Avilez, Nicolalde, Granda y Angulo, 2017). Ignora u omite las complejidades propias de la práctica docente, las dificultades que enfrenta en la docencia pretende resolverlas con alternativas provenientes del sentido común o a partir de soluciones experimentadas como estudiante en su proceso de formación universitaria, porque se dejan de lado los fundamentos teóricos de la docencia y la reflexión de las decisiones (Madueño-Serrano, 2014).

Para muchos docentes noveles, es un aprendizaje en solitario y enfrenta el aislamiento de sus compañeros, sin ayuda especial y puede evocar algunos modelos de enseñanza que recibió en su proceso formativo, realiza una repetición rutinaria de lo que otros colegas de la institución hacen o intentando imitar aquellas conductas de sus profesores y que al parecer surtían efecto ante un grupo de estudiantes. Al no contar con estudios previos en docencia, poseen aprendizajes previos sobre dicha práctica, esto porque en su vivencia como estudiantes valoran acciones de sus profesores que deseaban reproducir o evitar. Es decir, el profesorado

recupera aprendizajes para el desarrollo de su docencia cuando reflexiona sobre su pasado como estudiante (Madueño-Serrano, 2014).

El profesorado principiante tiene dificultad en transferir el conocimiento adquirido en su formación y carece de una concepción técnica de la enseñanza (Vezub y Alliaud, 2012; Jiménez y Angulo, 2008; Michavila, 2005). Se ve sometido a tensiones, ya que comienza a socializar con sus nuevos compañeros y con la comunidad educativa, experimentando problemas en su gestión de aula (Del Castillo, Echániz, Lorenzo y Romero, 2008).

Enfrenta conflictos con su rol de académico debido a la diversidad de actividades que realiza, tales como: funciones administrativas, enseñanza, tutoría, investigación, vinculación con la sociedad, publicación de artículos, la naturaleza cambiante de su rol y con mayores responsabilidades, excesiva carga docente y el reto de ser un profesor de calidad mientras investiga (Surdez, Magaña y Sandoval, 2015; Billot, 2010; Cardona, 2008). Afronta problemas disciplinarios de los estudiantes, insuficiente apoyo institucional, el cambio organizacional, falta de apoyo y asesoramiento en el trabajo docente y las pocas oportunidades de participar en la toma de decisiones (Marcelo, Gallego-Domínguez & Mayor, 2016; Billot, 2010).

Frente a las problemáticas identificadas, el profesorado novel despliega una serie de acciones, entre las que predominan: el desencanto, la desmotivación y la pérdida del optimismo inicial con relación a la docencia, adaptarse a una cultura institucional que desconoce, a las rutinas escolares y al *statu quo* establecido por los colegas más experimentados (Rodríguez, Granda, Gutiérrez y Gómez, 2016). La desilusión que enfrenta el profesorado novel incide en dejar la profesión tempranamente (Veeman, 1994).

La inducción una oportunidad para aprender a aprender

El profesorado novel en sus primeros años de enseñanza se enfrenta al mundo laboral lleno de dudas, temores, desafíos y la necesidad de apoyo que en muchos de los casos no llega. De igual manera enfrenta el aislamiento, la falta de confianza de sus compañeros, un horario copado clases y otras actividades relacionadas con la investigación y la vinculación con la sociedad. Se encuentra en un proceso de aprendizaje, ajuste y supervivencia a una realidad para la cual no estuvo preparado (Watkins, 2012).

Trata de mantener equilibrio en su vida profesional, personal y familiar. En muchos de los casos debe trabajar un plan de estudios al que no está familiarizado. Y le corresponde compartir tareas profesionales con maestros de vasta trayectoria y experiencia (Kilbur, 2007). Tiene que

adaptarse a su horario de enseñanza, a las estructuras y rutinas escolares vigentes, políticas y procedimientos a la gestión institucional, familiarizarse con el currículo, sus pares y la organización (Kumar, Jazimin & Hassan, 2017; Fantilli & McDougall, 2009).

Ninguna preparación previa, por muy técnica y especializada que fuere, lo prepara plenamente para enfrentarse a la docencia (Birkeland & Feiman-Nemse, 2009). Muchos de ellos se sorprenden cuando contrastan, in situ, su formación con la práctica real y el contexto general de la IES. Esto genera una controversia con relación a sus expectativas y necesidades profesionales, mismas que no son satisfechas, generando la desilusión, insatisfacción, ineffectividad y cambio de personal docente (Liu & Johnson, 2006). Por lo que requiere el profesorado novel orientación, apoyo de los profesores experimentados y capacitación especializada que le permita desarrollar competencias docentes y desempeñarse de manera efectiva en el salón de clases (Bozu, 2010a; Eisenschmidt & Oder, 2018).

En la mayoría de las instituciones educativas carecen de procesos de inducción para el profesorado novel. Su primera interacción con sus nuevos compañeros de trabajo se produce cuando participan en las capacitaciones al inicio del semestre (Aguilar-Chasipanta, Morales-Andino, Otáñez-Enríquez y Rodríguez-Torres, 2019, p. 9). La inducción es fundamental “para la consolidación de la imagen personal, profesional y laboral del profesor que se inicia en la labor docente” (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019, p. 4). Por lo que, la inducción debe ser planificada, que ayude al profesorado novel a cerrar la brecha que existe entre la teoría y la práctica (Kumar, Jazimin, & Hassan, 2017), esto permite apoyar, desarrollar y cultivar una actitud de aprendizaje permanente que contribuya a la mejora de su gestión docente. Es transcendental para la configuración de la identidad profesional del maestro novel y en decidir su permanencia o no en la docencia, y que satisfaga las necesidades de apoyo, acompañamiento y formación de quienes inician a enseñar (Avalos, 2009).

La inducción es un proceso de desarrollo profesional integral, coherente y sostenido, organizado por la IES con el propósito de: apoyar al profesorado novel en las distintas necesidades de aprendizaje, capacitarlos de manera permanente que le permita establecer procedimientos, rutinas y prácticas efectivas en el manejo del aula, comunicarles la filosofía institucional, conocer la cultura escolar e integrarlos a la comunidad de aprendizaje profesional donde se sienta respaldado, apoyado, respetado y parte de un equipo que trabaja para lograr objetivos comunes y realice un trabajo eficiente (Watkins, 2012; OCDE, 2009; Wong, 2005;

Wong, 2004; Wong, Breaux, & Klar, 2003; Wong, 2002;), en definitiva, aprenda el oficio de enseñar.

El profesorado debe considerarse como aprendiz permanente que construya sus propios significados a partir de su participación en procesos de desarrollo profesional (Nemiña, García & Montero, 2009), que le permita suplir la falta de preparación que tiene en relación con la docencia (Iglesias, Lozano y Pastor, 2011), ya que un profesorado mejor “capacitado ayuda a la generación, transferencia, apropiación y aplicación de conocimiento” (Ruiz, 2018, p. 32).

Los profesores novatos cumplen los mismos deberes y responsabilidades que los docentes experimentados. Se les asigna una asignatura que muchos de casos no han enseñado y que deben prepararse para desarrollarla, que trabajen con una diversidad de estudiantes que están aprendiendo y que no disponen de posibilidades para integrarse al aprendizaje del profesor, al contrario, necesitan ser orientados en la construcción de su conocimiento (Algozzine, Gretes, Queen & Cowan-Hathcock, 2007) y para resolverlos acuden a sus experiencias adquiridas en su proceso de formación, saberes teóricos como a sus incipientes competencias pedagógicas que intentan articular en función de las demandas y características del contexto escolar en que ejercen la docencia (Vezub, 2007).

La inducción se configura como un momento trascendental en la trayectoria del profesorado novel, es una etapa decisiva ya que, al inicio de su trabajo, le surgen dudas y tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un corto tiempo (Marcelo, 1999). Por lo que, es importante el apoyo pedagógico, práctico y emocional al comenzar su trabajo docente, y buscar estrategias para desarrollar los conocimientos y habilidades y así lograr una enseñanza efectiva (Rodríguez, 2015; Grudnoff, 2012).

Según Ortúzar, Flores, Milesi, Muller y Ayala (2011) la inducción docente influye en su desarrollo profesional, y los beneficios que se obtienen son los siguientes:

a) **Influye positivamente en las prácticas de aula:** los docentes que tuvieron un mentor lograron una mejor organización y gestión de la clase, generando un mayor compromiso de los estudiantes.

b) **Influye en los logros estudiantiles:** los docentes que participan activamente obtienen en sus estudiantes un mejor rendimiento y mayores logros académicos.

c) **Influye en la retención de los docentes:** los docentes beneficiados exhiben una mayor satisfacción laboral, generando un mayor compromiso con su profesión y son más propensos a continuar ejerciendo su labor y poder superarse profesionalmente con su ascenso de categoría.

d) **Salario económico, emocional y espiritual:** ambiente armónico y de satisfacción personal y profesional. Donde el profesorado quiera trabajar por amor y no por obligación.

Por lo tanto, la IES debe proporcionar acceso a los recursos y experiencia práctica y oportunidades para dialogar y reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje, entonces los nuevos maestros se sentirán apoyados por una comunidad profesional donde todos los maestros son aprendices (Feiman-Nemser, 2003) y cuente con apoyo en su nascente camino como maestro o que se enfrenta por primera vez a la enseñanza (Martínez y Garza, 2014; Caballero, 2013). Y que la docencia se constituya en una comunidad académica y de aprendizaje social (Santos y Cevallos, 2016)

La Formación un Elemento Fundamental en el Profesorado Novel

“La docencia en una práctica social compleja que no puede resolverse solo con un curso de capacitación y mucho menos cuando estos no son articulados” (Muñoz, Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo, 2016, p. 131). Sino por lo contrario requiere un proceso continuo de aprendizaje y que, aunque está ligada a su propia práctica, no se puede basar solamente en la acumulación de experiencias (Castro, Gil y Pina, 2004). Ante lo cual, es necesario mejorar la calidad de la formación del profesorado ya que es un medio eficaz para garantizar que el alumnado esté mejor cualificado y sea un ente transformador de la sociedad (Moya, 2019).

Las características particulares del trabajo, las condiciones específicas en que se inicia y otros factores de tipo personal y profesional determinan su desempeño; el profesorado novel atribuye una falta de apoyo desde la universidad y de una formación en docencia universitaria (Fleixas, 2002). El profesorado novel al encontrarse en un proceso de adaptación y aprendizaje en la universidad y requiere potenciar las competencias relacionadas con la docencia como: a) aprender a aprender; b) aplicar los conocimientos en la práctica; c) generar nuevas ideas; y d) trabajar en un equipo interdisciplinar. Ya que se encuentra aprendiendo a enseñar en un contexto desconocido y requiere solventar sus deficiencias (Bozu, 2010a; Muñoz, Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo, 2016).

Por lo que, es necesario formar al profesorado novel con rigurosidad para que realmente se alimente el amor a la profesión docente y la responsabilidad ética, profesional (Fernández-

Salinero, Belando y González, 2017; Ibáñez-Martín, 2001) y puedan apropiarse y tomar para sí, los saberes propios de la formación docente, adueñarse de los mismos desde su ser personal y articularlos, mediante la interacción, en el contexto de trabajo (Maciel, 2018).

Ante lo expuesto, es necesario que la IES cuente con un plan de desarrollo profesional para los docentes principiantes ya que esta una herramienta imprescindible para la mejora escolar (Vaillant y Marcelo, 2015), el mismo debe considerar el día con día de su trabajo docente y sea un espacio que promueva la reflexión de su práctica y mejorar su desempeño docente (Bozu, 2010a; Muñoz, Medina-Rivilla y Guillén-Lúgigo, 2016). Donde los profesores se comprometen a transformar sus concepciones y prácticas en torno a la pedagogía y la didáctica para encontrar nuevos caminos para satisfacer las necesidades e intereses de sus estudiantes (Castro & Martínez, 2016)

Para lo cual, es necesario realizar un diagnóstico que permita identificar claramente las necesidades formativas del profesorado tomando en cuenta los programas, las metodologías, la evaluación y las prácticas necesarias, con el fin de dotarle de una formación científica, psicopedagógica y cultural competente (Rodríguez, 2015). Sobre todo, considerando que cada IES presenta un sello propio, un contexto socioeducativo que determina la especificidad de los requerimientos de desarrollo profesional que sea relevante para la comunidad educativa dentro de su proceso de mejoramiento escolar (Aziz y Osorio, 2018).

El desarrollo profesional contribuya a mejorar su aprendizaje de docentes y estudiantes (Gökmenoğlu & Clark, 2015). Donde los maestros aprendan a aprender y transformar sus conocimientos en la práctica y lograr un aprendizaje en sus estudiantes. El aprendizaje profesional docente es un proceso complejo, que requiere la participación cognitiva y emocional de los maestros individual y colectivamente, la capacidad y la voluntad de examinar sus convicciones y creencias y la promulgación de alternativas de mejora o cambio (Avalos, 2011). Esto contribuirá en su actualización, en la comprensión científica y pedagógica del quehacer educativo, en mejorar sus competencias profesionales, pedagógicas y didácticas, y que le permita afrontar los retos actuales. Como también formar equipos de docentes cohesionados, motivados y dispuestos al cambio educativo, en aras de la transformación de su gestión docente (Cargua-García, Posso-Pacheco, Cargua-García y Rodríguez-Torres, 2019; Araujo, 2016; Bozu y Manolescu, 2010; Tünnermann, 2008).

Algunas de las estrategias para la formación del profesorado propuestas por varios autores pueden ser las siguientes: laboratorios para la formación de profesores, microenseñanza, minicursos, supervisión clínica y micro supervisión, supervisión de compañeros, simulación, equipos de investigación, proyectos basados en la investigación, elaboración y difusión de materiales curriculares didácticos, grupos de trabajo y seminarios, la tutoría entre pares y el trabajo docente en equipo (Yue, 2019; Aziz y Osorio, 2018; Qi, 2012; Vezub, 2007; Henríquez, 2002; Stoll y Fink, 1999).

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio sobre el profesorado novel universitario es una temática que debe ser analizada por las IES, por lo que es necesario considerar lo siguiente:

1. El profesorado novel enfrenta dificultades en sus inicios en la docencia, si es verdad cuenta con una sólida formación disciplinar o especializada, pero carece de competencias pedagógicas y didácticas que le permitan desempeñarse de manera efectiva en su gestión docente y logre un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

2. La inducción al profesorado novel debe ser organizado e integral, que le permita integrarse al centro educativo y potenciarlo para mejorar su ejercicio profesional. Su propósito es brindarle información general y específica, pertinente y suficiente que le permita comprender la cultura institucional que le permita fortalecer su sentido de pertenencia y la seguridad para realizar su trabajo de manera efectiva y autónoma considerando el interfaz de cada puesto.

3. Las instituciones de educación superior deben contar con un plan de desarrollo profesional del profesorado, el mismo que es necesario articularlo con la práctica diaria fomentando la capacitación en servicio, ligada al puesto de trabajo, a la institución escolar, que tenga procesos de reflexión, investigación, seguimiento y acompañamiento a los docentes para identificar sus carencias y planificar cursos de capacitación que permita superarlas; y, lo que contribuirá en la mejora de su desempeño profesional (Gairin 2003).

REFERENCIAS

- Aguilar-Chasipanta, W., Morales-Andino, E., Otáñez-Enríquez, N. y Rodríguez-Torres Á. (2019). Los docentes noveles están preparados para la enseñanza. *Cultura Física y Deportes de Guantánamo*, 9(18), 1-15. Recuperado de <http://famadeportes.cug.co.cu/index.php/Deportes/article/view/286>
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning Teachers' Perceptions of Their Induction Program Experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80 (3), 137-143. <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.80.3.137-143>
- Araujo, L. (2016). El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en Ecuador. En R. Ramírez, (Coord.), *Universidad Urgente para una sociedad emancipada* (pp. 135-170). Quito: SENESCYT-IESALC.
- Arquero, J. y Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.04.001>
- Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Quito.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-2.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 43-59.
- Aziz, C. y Osorio, A. (2018). Red Lab - Avanzando hacia nuevas propuestas en la formación continua. En C. Montecinos y D. Trujillo (Edit.), *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones. Vol. 2.* (pp. 68-75). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Ballas, C. (2016). Financiamiento de la educación superior en Ecuador. En R. Ramírez, (Coord.), *Universidad Urgente para una sociedad emancipada* (pp. 83-106). Quito: SENESCYT-IESALC.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa.
- Benedito, V., Imbernón, F. y Félez, B. (2001). Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 5 (2), 1-24.

- Bensunsán, G. y Ahumada, Í. (2006). Sistemas de jubilación en las instituciones públicas de educación superior y composición por edad del personal académico. *Revista de la Educación Superior*, 35 (2, 138), 7-35.
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721. DOI: 10.1080/07294360.2010.487201
- Birkeland, S. & Feiman-Nemse, S. (2009). Developing Comprehensive Induction in Jewish Day Schools: Lessons from the Field. *Journal of Jewish Education*, 75 (3), 240-257. DOI: 10.1080/15244110903079078
- Bozu, Z. (2010a). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Bozu, Z. (2010b). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria. Claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (3), 1-15.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Bozu, Z. y Manolescu, M. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (4), 51-64.
- Buckingham, D. & Willett, R. (2013). *Digital generations: Children, young people, and the new media*. London: Routledge.
- Bustamante, F. (2016). Universidades particulares autofinanciadas en Ecuador. En R. Ramírez, (Coord.), *Universidad Urgente para una sociedad emancipada* (pp. 171-201). Quito: SENESCYT-IESALC.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de León, España. Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis_408fc6.PDF
- Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 29-56.
- Cargua-García, A., Posso-Pacheco, R., Cargua-García, N. y Rodríguez-Torres, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo (Original). *Revista Científica Olimpia*, 16(54), 140-152. Recuperado a partir de <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713>

- Carrillo, C. (2015). Retos del profesorado universitario: Experiencias profesionales de una Docente e investigadora novel en el Ámbito de la formación del Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 303-317.
- Casas, C. y García, N. (2016). El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 25 (2), 132-140. DOI: 10.1016/j.reper.2016.02.014
- Castro, D., Gil, L. y Pina, B. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educación*, 33, 97-111.
- Castro, A. & Martínez, L. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *PROFILE*, 18, 1, 39-54.
- Chisvert, M. y Marhuenda, F. (2012). Docencia e investigación en la Educación Superior: Revisión Crítica con Gimeno Sacristán. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 437-464.
- Consejo de Educación Superior – CES. (2017). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación)*. Quito.
- Cordero, et. al. (2014). *La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: Orientaciones para su definición institucional*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/28cuaderno.pdf>
- Cortés, P., Leite, A. y Rivas, J. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en el profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.
- Crispín, M. (2015). *Guía para un profesor novel de la Ibero*. Recuperado de <https://formaciondeprofesores.ibero.mx/uploads/apoyosgrales/c806eb148b6bac4aa61adacb5e0aebfb.pdf>
- Del Castillo, P., Echániz, M., Lorenzo, R. y Romero, A. (2008). *¿Cómo ven los profesores principiantes la formación del profesorado?* Primer Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción en la Docencia, Sevilla, 25 -27 de junio.
- Eisenschmidt, E. & Oder, T. (2018). Does Mentoring Matter? On the Way to Collaborative School Culture. *Educational Process: International Journal*, 7 (1), 7-23. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2018.71.1>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of beginning teachers. Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60 (8), 25-29.

- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1). Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/11821/11401>
- Fernández, E. (2016). El profesor novel universitario y sus primeros días en el aula. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 25, 22-31.
- Fernández-Salineró, C., Belando, M. & González, M. (2017). Mentoría pedagógica para profesorado universitario novel: estado de la cuestión y análisis de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 33, 49-75. DOI: 10.15581/004.33.49-75
- Fresán, M., Buendía, A. y Comás, Oscar. (2009). El recambio generacional y la organización universitaria. *Reencuentro*, 55, 8-11.
- Gairín, J. (2003). *Gestión Organizativa*. San Salvador: Algier's Impresores.
- García, L. (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 87-110.
- García, M & Maquilón, J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado - REIFOP*, 36 (14, 1), 17-26. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/130493241710.pdf
- Gökmenoğlu, T. & Clark, C. (2015). Teachers' evaluation of professional development in support of national reforms. *Issues in Educational Research*, 25(4), 442-459. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier25/gokmenoglu.pdf>
- González, R. (1996). *La iniciación en la escuela del maestro novel*. (Tesis Doctoral inédita). Universitat de Barcelona, España.
- Granados, J., Tapia, A. y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 15 (2), 163-178. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6746>
- Grudnoff, L. (2012). All's well? New Zealand beginning teachers' experience of induction provision in their first six months in school. *Professional Development in Education*, 38 (3), 471-485. DOI: 10.1080/19415257.2011.636894
- Henríquez, M. (2002). *Formación del profesorado en las Tecnologías de la Información y Comunicación. Caso ULA-URV*. (Tesis doctoral inédita). Universitat Rovira I Virgili, España.
- Ibáñez-Martín, J. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 59 (220), 441-466.

- Iglesias, M., Lozano, I. y Pastor, F. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario: Un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 29 (2), 23-44.
- Imbernon, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jáspez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Jiménez, M. y Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (50), 207-218.
- Jiménez, M., Angulo, F. y Soto, C. (2010). *La transición de ser estudiante a ser profesor(a) de ciencias naturales*. II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, Bogotá, 22 de junio.
- Kasten, K. & McDavis, R. (2005). Building Capacity for Teaching and Learning in Florida. *FIE Policy Brief*, 6, 79-100.
- Kilbur, G. (2007). Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring*, 15 (3), 293-308. DOI: 10.1080/13611260701202099
- Kumar, G., Jazimin, A. & Hassan, M. (2017). A comparative study of beginning teacher induction in Malaysia and Victoria (Australia): A review of the literature. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 7 (1), 36-48.
- Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. (pp. 19-58). Córdoba: UNESCO-IESALC. Recuperado de <http://obiret-iesalc.udg.mx/es/libros/tendencias-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-2018>
- Lledó, A., González, M., Vicent, J., Hernández, M., Delgado, B., Lorenzo, G., Veas, A., Fernández, C. y Martínez, M. (2015). *Profesorado novel y tutoría entre iguales en innovación tutorial*. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas Estrategias organizativas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio. Universidad de Alicante: España. Julio. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/49159/1/XIII_Jornadas_Redes_51.pdf
- Liu, E., & Johnson, S. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324-360. DOI: 10.1177/0013161X05282610
- Maciel, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un

- programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-86, doi: 10.5944/educXX1.15386
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B. y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2), 145-168.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., y Mayor. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *Educación a Distancia*, 48-4, 1-28. DOI: 10.6018/red/48/4
- Madueño-Serrano, M. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Marquina, M., Yuni, J., y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (118), 1 – 22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2466>
- Martínez, N. y Garza, M. (2014). Problemas del docente novel y propuestas de acompañamiento: Algunos frutos de los esfuerzos interinstitucionales. En A. Domínguez (Ed. de la serie), *Enfoques en Investigación e Innovación en Educación: Vol. 1. Innovación Educativa, Educación Superior y Formación Docente* (pp. 134-143). Monterrey, México: REDIIEN. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284552224_Problemas_del_docente_novel_y_propuestas_de_acompanamiento_Algunos_frutos_de_los_esfuerzos_interinstitucionales
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17 (2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Montenegro, B. y Rodríguez, Á. (2019). Los dilemas que enfrenta el profesorado novel en las instituciones de educación superior. *SATHIRI*, 14 (1), 36 – 47. DOI <https://doi.org/10.32645/13906925.805>
- Montes, D. y Suárez, C. (2016). La formación docente universitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 51-64.
- Moya, J. (2019). Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente. En J. Manso y J. Moya (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente*. (pp. 11-23). Andalucía. Recuperado de <https://anele.org/pdf/profesion-y-profesionalidad-docente.pdf>

- Muñoz, F., Medina-Rivilla, A. y Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27, 126-132. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.11.002> 0187-893X/
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waace.org/enciclopedia/2/los%20docentes%20son%20importantes.pdf>
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Muller, M. y Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. En Pontificia Universidad Católica de Chile, *Propuestas para Chile*. (267- 305). Chile.
- Qi, J. (2012). *The Role of Chinese Normal Universities in the Professional Development of Teachers*. (Unpublished Doctoral Thesis). University of Toronto, Canada.
- Ramírez, R. (2016). Universidad urgente para una sociedad emancipada. En R. Ramírez, (Coord.), *Universidad Urgente para una sociedad emancipada* (pp. 17-66). Quito: SENESCYT-IESALC.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 173-195.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Recuperado de <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/09/jacques-ranciecc80re-el-maestro-ignorante.pdf>
- Rodríguez, Á., Avilez, P., Nicolalde, L., Granda, V. y Angulo, M. (2017). Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron las preguntas. Retos del profesorado universitario. *Lecturas Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, Año 21, N° 226, Marzo. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd226/retos-del-profesorado-universitario.htm>
- Rodríguez-Torres, Á., Fierro-Altamirano, R., Vela-Larco, D. y Quijano-Rojas, M. (2018). La resolución de problemas: una oportunidad para aprender a aprender. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 15(50), 160-171. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578681>
- Rodríguez, Á. y Altamirano, E. (2016). El pensamiento complejo: ¿Qué debe saber y saber hacer el profesorado universitario en este cambio de época? *Visión Empresarial*, 6, 101-112. DOI <https://doi.org/10.32645/13906852.346>
- Rodríguez, Á., Granda, V., Gutiérrez, G. y Gómez, M. (2016). La inserción del profesorado novel. Una oportunidad para mejorar su desempeño profesional. *Lecturas: Educación*

- Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, 21 (223), 1-10. Diciembre de 2016.
<http://www.efdeportes.com/efd223/la-insercion-del-profesorado-novel.htm>
- Rodríguez, Á. (2015). *La formación inicial y permanente de los docentes de enseñanza no universitaria del Distrito Metropolitano de Quito y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación institucional, el funcionamiento, la innovación y la mejora de los centros educativos*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco, España.
- Rodríguez, J. (2002). La profesión académica en Sonora, el énfasis en la docencia. *Sociológica*, 17 (49), 73-92.
- Rodríguez, J., Urquidi, L. y Mendoza, G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la universidad de sonora. Una primera exploración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (41), 593-617.
- Rodríguez-Moreno, M. (2015). Relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 12, 283-302. Doi: 10.7358/ecps-2015-012-rodr
- Rué, J. (2013). Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3), 17-2.
- Ruiz, N. (2018). Los desafíos de la educación superior en Colombia al tenor del cuarto objetivo de desarrollo sostenible. En P. Henríquez (Coord.), *Educación Superior en América Latina y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones*. (pp. 22-53). Córdoba, Argentina: UNESCO-IESALC y UNC. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1ud_eZ8NqE08yHtw8uttL0MrNSJHcKa6D/view
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar la experiencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 12 (1), 1-19.
- Sánchez, M. y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Santos, E. y Cevallos, M. (2016). Políticas para el mejoramiento de la calidad docente: la construcción del reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. (pp. 331-358). Quito: SENESCYT-IESALC.
- Secretaria de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación – SENESCYT. (2019). *Adrián Bonilla expone su gestión en educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Quito. Recuperado de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/adrian-bonilla-expone-su-gestion-en-educacion-superior-ciencia-tecnologia-e-innovacion/>
- Secretaria de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación – SENESCYT. (2018). Boletín analítico de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales. Quito. Recuperado de <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp->

content/uploads/downloads/2019/01/Boletin_Analitico_SENESCYT_Diciembre-2018.pdf

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Surdez, E., Magaña, D. y Sandoval, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 103-125.

Tünnermann, C. (2008). Introducción. En C. Tünnermann, (Ed.) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. (pp. 11-44). Cali: Iesalc-Unesco.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea

Veeman, S. (1994). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research Summer*. 54 (2), 143-178.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1), 1-23.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Uruguay. Recuperado de http://www.noveles.edu.uy/acompanamiento_pedagogico.pdf.

Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36.

Watkins, A. (2012). *Evaluating the Impact of the Beginning Teacher Induction Program on the Retention Rate of Beginning Teachers*. (Unpublished Doctoral Thesis). Gardner-Webb University, Estados Unidos.

Wong, H. (2005). New teacher induction: The foundation for comprehensive, coherent, and sustained professional development. In H. Porter (Ed.). *Teacher mentoring and induction: The state of art and beyond* (pp.41-58). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Wong, H. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88 (638), 41-58.

Wong, H. (2002). Induction: The best form of professional development. *Education Leadership*, 59 (6), 52-55.

Wong, H. Breaux, A. & Klar, T. (2003). *Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*. National Staff Development Council. New Orleans, December 10.

UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/replantear-educacion-ESP.pdf>

Universitat de Barcelona. (2007). Seminario: *El estado actual de las metodologías educativas en las universidades europeas: resumen de conclusiones*. Madrid. Recuperado <http://hdl.handle.net/2445/1110>

Yue, X. (2019). Exploring Effective Methods of Teacher Professional Development in University for 21st Century Education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 248-257.

Zabalza, M. (2013). La formación del profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria - REDU*, 11(3), 11-14.