

Los docentes noveles están preparados para la enseñanza

Novice professors are prepared for teaching

Walter Geovanny Aguilar-Chasipanta¹, Edison Eduardo Morales-Andino², Nelson Rafael Otáñez-Enríquez³, Ángel Freddy Rodríguez-Torres⁴

¹M. Sc. Facultad de Cultura Física, Universidad Central del Ecuador. wgaguilar@uce.edu.ec

²M. Sc. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Universidad Central del Ecuador. eemorales@uce.edu.ec

³M. Sc. Facultad de Cultura Física, Universidad Central del Ecuador. nrotanez@uce.edu.ec

⁴PhD. Facultad de Cultura Física, Universidad Central del Ecuador. afrodriguez@uce.edu.ec

Fecha de recepción: 16 de junio de 2019

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2019

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los problemas que afectan el desempeño profesional del profesorado novel y que estrategias didácticas pueden contribuir a mejorarlo. Para tal efecto se realizó una revisión bibliográfica sistemática en bases de datos específicas y repositorios de revistas científicas, que permitió constatar las principales dificultades que estos poseen y que influyen en su desempeño profesional. Del análisis realizado se determinó la necesidad de contribuir a la preparación del profesorado novel en cuanto al dominio de estas estrategias didácticas para mejorar su desempeño profesional que repercuta en su inserción efectiva en los centros educativos.

Palabras clave: Docentes noveles; Desempeño profesional; Estrategias didácticas; Centros educativos

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the problems that affect the professional performance of novice professors and which didactic strategies can contribute to improve it. For this purpose, a systematic bibliographic review was carried out in specific databases and repositories of scientific journals, which allowed to verify the main difficulties they have and that influence in their professional performance. From the analysis carried out, the need to contribute to the preparation of novice professors in terms of mastery these didactic

strategies to improve their professional performance that has an impact on their effective insertion in educational centers was determined.

Keywords: Novice professors; Professional performance; Didactic strategies; Educative centers

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación debe responder a los requerimientos que se dan en una sociedad que cambia de manera vertiginosa, la infoxicación de la información, se han modificado las formas de trabajar y aprender. Por lo que, los centros educativos deben responder “a esta complejidad desde los espacios formativos, surgen tres desafíos concretos: relacionado a los nuevos contextos y aproximaciones; al aprendizaje situado y saberes procedimentales; y, relacionado al ámbito de lo intangible y el mundo de las creencias” (Aziz, Hevia & Rivero, 2018, p. 5).

Y es lo que deben enfrentar los profesionales que recién se incorporan a la docencia. Por lo que, sus primeros años de enseñanza representan una fase crítica en su desarrollo. Ninguna preparación previa puede preparar completamente a un docente para enfrentar las realidades del trabajo y los nuevos maestros deben desarrollar su práctica en el salón de clases.

Los profesores noveles en su primer año están en un momento de supervivencia y el predominio de la ética de lo práctico, ellos llegan con optimismo, pero rápidamente enfrentan dificultades las que tienen que resolverlas (Tolentino, Rodríguez & Martínez, 2011). En su primer año de la enseñanza enfrenta un 'shock de la realidad' (Vonk, 1995).

El profesorado es un elemento clave en la calidad de la educación y es uno de los factores que influyen en el aprendizaje y rendimiento del alumnado. Por lo tanto, “apoyar y fortalecer una profesión docente de calidad debe ser una prioridad de cualquier sociedad y para conseguir este objetivo es fundamental conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 7). Por lo que, es de gran importancia que los maestros noveles tengan un desarrollo profesional para desempeñarse de manera efectiva en la enseñanza.

DESARROLLO

El profesorado novel

El profesorado principiante o novel, se lo concibe a aquellos docentes que empiezan a ejercer su profesión y que en muchos de los casos carecen o tienen poca experiencia

previa en la docencia. Se le diferencia por el número de años en la docencia (Bozu, 2009; Jiménez, Ángulo & Soto, 2010; Rodríguez, 2015).

Entre las principales tareas que tiene que realizar el profesorado novel están las siguientes: conocer las características del alumnado, planificar su enseñanza empleando un repertorio de estrategias didácticas, crear un ambiente motivador y una comunidad de aprendizaje en el aula, adaptarse al contexto escolar y desarrollar su identidad profesional. Todo esto, debe realizarlo cumpliendo con las mismas responsabilidades que los docentes con mayor experiencia (Bozu, 2009; Marcelo & Vaillant, 2009; Marcelo, et. al., 2016). Es muy común en algunas instituciones educativas que el profesor novel a más de carga de trabajo se le encargue otras actividades aduciendo que es “nuevo” (Rodríguez, 2015).

Los inicios del profesorado novel en la docencia

Los primeros años de enseñanza representan una fase crítica en el desarrollo de los nuevos docentes ya que deben desarrollar su práctica en el salón de clases. (Birkeland & Feiman-Nemse, 2009). Las dificultades experimentadas por los nuevos maestros se deben a la brecha que existe entre su preparación y la práctica profesional como profesor (Grudnoff, 2012). Muchos de ellos pueden sorprenderse por lo que encuentran en los centros educativos en relación con sus expectativas y necesidades profesionales las mismas que no son satisfechas, generando su insatisfacción, ineffectividad y la renuncia a la docente (Liu & Johnson, 2006).

Las dificultades que evidencia el profesorado novel

El profesorado novel carece de apoyo y muchos de ellos suelen quedarse solos, creando un ambiente de desequilibrio entre lo que aprendió en su proceso de formación con lo que realmente enfrenta en su docencia en sus primeros años de trabajo en el centro educativo y salón de clases. (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll & Gonzalez, 2012).

Los docentes noveles evidencian dificultades en “la utilización del material didáctico y la relación que hace de su materia con otras. Desde la perspectiva de los estudiantes manifiestan que sus docentes principiantes tienen problemas en mantener y despertar el interés y el ambiente en clase” (Borrero, Pacheco, Correa, & Barroso, 2001, p. 90).

Estudios realizados por (Veeman, 1994; Vonk, 1995; Feixas, 2002; Dunbar, 2004; Sánchez & Mayor, 2006; Hudson, Beutel, & Hudson, 2009; Fantilli & McDougall, 2009; Fondón, Madero & Sarmiento, 2010; Sariçoban, 2010; Bozu, 2010; Reyes, 2011; Vezub & Alliaud, 2012; Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2017; Barkauskaitė & Meškauskienė, 2017; Granados,

Tapia & Fernández, 2017; Rodríguez, 2018), identifican los problemas que enfrenta el profesorado novel, los mismos están dados en cuanto a la Enseñanza en: la planificación, la metodología, la evaluación, la puesta en escena y la gestión de aula.

En la Gestión se ven afectados: el contexto institucional, distribución de trabajo, asumen responsabilidades como los maestros más experimentados y en muchos de los casos con roles adicionales, la falta de apoyo de los directivos, limitaciones para cumplir con lo dispuesto por la gran carga de trabajo.

En torno a las relaciones interpersonales los elementos afectados son: las relaciones profesor-alumno, las relaciones con sus colegas más experimentados y las relaciones con las autoridades.

Como se puede ver los problemas que enfrenta se puede evidenciar ya que existe el cambio de rol de estudiante a maestro, ya que él es responsable del grupo y tiene que controlar y monitorear el aprendizaje de los estudiantes, afrontar nuevas situaciones sin perder el control sobre la clase, confrontarse con sus propias emociones y las de sus alumnos, enfrentar nuevas responsabilidades como la docencia, el trato con sus estudiantes, relación con sus pares y autoridades y gestión escolar donde la experiencia adquirida no le es suficiente para enfrentar los nuevos retos en la docencia (Vonk, 1995).

Estrategias para que el profesorado novel sea efectivo

Muchas veces se cree que la formación recibida y los conocimientos adquiridos durante el tiempo de estudiante de escuela, colegio y universidad, nos da la capacidad de discernir quien es un buen docente y que estrategias son las más efectivas para lograr un aprendizaje. Lamentablemente cuando se ejerce la docencia se enfrenta a situaciones que no se puede resolver con lo aprendido en la universidad o de manera empírica. Se cambia de rol de estudiante pasa a ser el docente quien tiene que planificar, buscar las estrategias idóneas, que actividades plantear para generar un ambiente armónico y motivante para que sus estudiantes aprendan y puedan resolver problemas lo más cercanos a la realidad. Por lo que, es de suma importancia que estas capacidades sean desarrolladas en el profesorado novel para que “consigan en sus estudiantes mejores capacidades y a la vez logren fortalecer la cadena del desarrollo del conocimiento y los saberes” (Rodríguez, Cargua& Mendoza, 2019).

A continuación, se plantean algunas estrategias que pueden contribuir a lograr que el profesorado novel pueda insertarse de manera efectiva en su labor docente y mejore su trabajo docente, las mismas se desarrollan a continuación:

1. Una cultura colaborativa

“La cultura es el reflejo de las creencias, más profundas, de los valores y de las normas y tradiciones que, de cierta manera, definen la personalidad de la organización” (Matamala, 2019, p. 90). La cultura influye importante que el centro educativo sea un espacio donde se pueda.

Cuando inicia la enseñanza es un tiempo de aprendizaje continuo y constructivo y un período de afrontamiento, ajuste y supervivencia a una realidad para la cual no estuvo preparada su inserción depende en gran medida de las condiciones de trabajo y cultura de enseñanza que encuentran los nuevos docentes. Ya que, si las instituciones educativas proporcionan acceso a los recursos y experiencia práctica, y ofrecen oportunidades para hablar de manera sustantiva sobre la enseñanza y el aprendizaje, entonces los nuevos maestros se sentirán apoyado por una comunidad de aprendizaje profesional donde todos los maestros son aprendices (Feiman-Nemser, 2003).

El centro educativo debe propender a tener un profesorado con alta autoestima, cohesionado y estable que fomente el trabajo en equipo (Cargua, Posso, Cargua & Rodríguez, 2019). De igual manera, fomentar una cultura profesional de aprendizaje que estimula el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo, que se fundamente en la colaboración y el apoyo mutuo, donde todos los docentes incrementen sus saberes, tanto de manera individual como colectiva, como también los docentes más experimentados apoyan a los noveles en su proceso de inducción al centro (Murillo & Krichesky, 2012). Existe la voluntad de cambiar las concepciones, actitudes y prácticas, fomenta una cultura de trabajo y cooperación, centrada en el aprendizaje y la enseñanza (Rodríguez, Altamirano, Chicaiza, Benalcázar & Aguirre, 2017).

El profesorado experimentado juega un papel fundamental ya que colaboran con los docentes noveles generando confianza, dialogan sobre su trabajo, les ayudan a que su práctica educativa sea más efectiva y satisfaga las necesidades de los estudiantes. El profesor novel visita las clases impartidas por buenos profesores, trabaja de manera conjunta con maestros experimentados en la planificación y consulta a ellos para establecer contactos y tener apoyo sobre las dificultades que enfrenta en la práctica.

Recibe ayuda a sentirse lo suficientemente seguro para asumir riesgos, pide ayuda, extiende sus límites y comparte sus preocupaciones (Lambeth, 2012).

Los docentes principiantes aprenden de sus compañeros por medio: a) apoyo profesional, b) trabajo en equipo para la planificación y enseñanza, c) intercambio de ideas e información relacionada con la enseñanza, d) acceso a personas de apoyo y recursos, e) charlas informales sobre la enseñanza, f) observación a colegas experimentados. Esto permite desarrollar habilidades para el aula y el centro educativo a partir de sus compañeros influyendo en su propia enseñanza. (Kutsyuruba, Godden, Covell, Matheson & Walker, 2016).

Se debe considerar que la crisis que enfrenta el profesor novel puede ser superada cuando los docentes del área académica le apoyan y orientan (Rodríguez, 2015). Por eso es necesario tener en cuenta que el profesorado principiante que ingresa al centro educativo se enfrenta con este tipo de tareas:

[...] “Adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que le permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” (Marcelo, 2008, p.15).

El profesorado participa en redes y comunidades de aprendizaje profesional donde se promueva la discusión y reflexión entre los maestros noveles y experimentados sobre la práctica docente y puedan compartir ideas y experiencias (Escudero, 2014).

Es importante que el profesorado construya una Comunidad de Aprendizaje con el propósito de alcanzar: “más cohesión, más inclusión, más diálogo y comunicación, más valores hacia el respeto y la solidaridad, más democracia participativa, más desarrollo comunitario, más reflexión y visión crítica, más conocimiento mutuo” (Jiménez & Rodríguez, 2016, p. 115). Es fundamental para la mejora de la enseñanza que se traduce en lograr un aprendizaje profundo donde él pueda transferir lo aprendido a nuevas situaciones (Day & Gu, 2012; Rodríguez & Naranjo, 2016).

Para el profesorado novel es importante que sea aceptado como parte del equipo del centro, le permite tener una mejor comprensión del centro educativo, sus políticas y reglas, localización de materiales, suministros, equipamiento y libros. Donde le ayuden a planificar sus clases y el uso efectivo de los diferentes métodos de enseñanza. Está aprendiendo a

enseñar mientras están enseñando (Fieman-Nemser, Carver, Schwille & Yusko, 1999) y aprendiendo la cultura del centro educativo y de la profesión (Watkins, 2012).

2. El desarrollo profesional del profesorado

El desarrollo profesional aumenta la efectividad de los nuevos maestros, aborda las deficiencias de su formación inicial y apoya a los maestros cuando enfrentan los muchos desafíos de la enseñanza en el aula. Y las dificultades que enfrenta en particular en las áreas de disciplina estudiantil y problemas de conducta, y en la gestión del aula (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll & Gonzalez, 2012).

El profesor novel se da cuenta que le falta mucho por aprender a enseñar de manera efectiva. Por lo que el desarrollo profesional y el proceso de inducción no deben ser tratado como iniciativas separadas sino por lo contrario armonizarlos y crear comunidad de aprendizaje profesional (Birkeland & Feiman-Nemse, 2009), que incida en la calidad docente y en el éxito escolar del alumnado (Negrillo & Iranzo, 2009).

El estudio realizado por Rodríguez (2015) concluye que los docentes de menos de 5 años de experiencia se implican más en las actividades de formación permanente.

“Esto se debe a la brecha que existe entre la formación inicial recibida con su ejercicio profesional en el desarrollo de la asignatura, cuando evidencia dificultades al expresarse, al responder de manera solvente las inquietudes de los estudiantes y el limitado repertorio de estrategias didácticas que emplea con los diferentes grupos de trabajo” (Rodríguez, 2015, p. 668).

El centro educativo debe contar con un plan de desarrollo profesional para el profesorado novel considerándola como una herramienta esencial para el mejoramiento escolar (Rodríguez, 2015; Vaillant & Marcelo, 2015). Donde los maestros se comprometen a transformar algunas de sus concepciones y prácticas en torno a la pedagogía, la metodología y la didáctica para encontrar nuevos caminos que les permiten satisfacer las necesidades e intereses del alumnado (Castro & Martínez, 2016), para que pueda desempeñarse de manera adecuada en su gestión docente (Borrero, Pacheco, Correa & Barroso, 2001).

El desarrollo profesional para el maestro principiante debe ser continuo y basado en sus necesidades individuales a través de la formación continua y sistemática que le permita adquirir conocimiento sobre: la materia, la cultura institucional, el proceso enseñanza y aprendizaje, planificar su enseñanza considerando los diferentes contextos y grupos de

estudiantes, tener un mejor desempeño en su gestión de aula y contribuir a un funcionamiento óptimo del centro. (Cargua, Posso, Cargua, Rodríguez, 2019). Que le proporcione apoyo emocional, aprenda a crear entornos seguros en el aula, involucre a todos los estudiantes en un aprendizaje valioso, trabajar de manera efectiva y basar las decisiones de su enseñanza en base a los datos obtenidos de la evaluación. (Rodríguez, 2015)

Esto contribuirá a mejorar sus fundamentos teóricos y prácticos de la actividad pedagógica, adaptarse a la cultura institucional para comprender y evaluar el sentido de su trabajo, experimentando satisfacción y dándose cuenta del significado de la profesión docente. Para luego implementar en sus clases los conceptos y técnicas que aprendió en la formación.

3. Las autoridades como líderes educativos

Las autoridades son los líderes que deben crear un clima favorable en la institución y proporcionar un apoyo permanente a los profesores principiantes que se involucran con profesionales efectivos en comunidades de aprendizaje que se centran en el desarrollo profesional, la resolución de problemas y reflexionen sobre su práctica. (Watkins, 2012).

Para Aziz (2016) el liderazgo es clave en la promoción de una cultura de aprendizaje y trabajo colaborativo, siempre y cuando cumpla con las siguientes características: en proceso de influencia. Distribuido y compartido. Contingente. Contextual y situacional. Con foco en el aprendizaje de los estudiantes (y de la comunidad). Con un propósito y una dirección colectiva (Aziz, 2016, p. 6).

Son los encargados de crear una comunidad de aprendizaje profesional que sea sensible a las necesidades de los nuevos maestros. Se comunica efectivamente con los maestros principiantes y proporciona apoyo. Provee coaching y feedback para el desarrollo de sus colaboradores creando una motivación y compromiso.

4. La inducción del profesorado novel

La inducción tiene importantes componentes formativos y de apoyo para los docentes principiantes, ya que reciben formación adicional, así como asesoramiento personalizado durante una fase estructurada cuya duración es de varios meses como mínimo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 40). La inducción bien concebida tiene éxito ya que ayuda a los nuevos maestros en su desarrollo profesional, aumentan su satisfacción

laboral, retienen a los docentes y mejoran su desempeño profesional (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll&Gonzalez, 2012).

El proceso de inducción del profesorado debe ser organizado, integral, coherente, sostenido y enfocado en el aprendizaje de los estudiantes (Wong, 2005), que contribuya a sentirse bienvenido y cómodo, y se integre de manera adecuada a su lugar de trabajo. La inducción debe estar centrada en el aprendizaje de un conocimiento pedagógico y el desarrollo de un pensamiento práctico donde el docente aprende producto de su propia práctica y de la reflexión de esta (Guillamondegui, Rivas & Morales, 2015). De igual manera debe considerar que el profesorado novel requiere tener conocimiento sobre: a) los estudiantes y como aprenden; b) el plan de estudios y como enseñar; y, c) el contexto donde va a trabajar, la cultura escolar, responsabilidades legales y profesionales.

En la mayoría de los centros educativos carecen de programas de inducción para el profesorado novel. Su primera interacción con los nuevos compañeros de trabajo se produce cuando participan en las capacitaciones al inicio del semestre. A partir de ese momento ellos tendrán que **“defenderse como puedan”** en su trabajo docente. (Rodríguez, 2015). Los programas de inducción contribuyen de manera significativa a que los docentes principiantes se adapten rápidamente y puedan realizar su trabajo de manera eficiente, como lo indica un estudio realizado por la OCDE:

“Mejorar las tasas de conservación de éstos al mejorar la eficacia y la satisfacción en el trabajo [...] Los programas bien diseñados ayudan a los docentes principiantes a aplicar el conocimiento más teórico adquirido en sus programas de preparación magisterial a la complejidad de la enseñanza en la clase” (OCDE, 2009, p. 131).

El mentor juega un papel importante en la inducción del profesorado ya que le ofrece apoyo emocional. (Kilbur, 2007), lo anima en su desarrollo profesional y monitorea su crecimiento profesional a lo largo del tiempo, le brinda orientación, asesoramiento, ayuda, retroalimentación e información que de otro modo no tendrían en relación con su trabajo docente (Kutsyuruba, Godden, Covell, Matheson & Walker, 2016), lo ayuda en temas como su primer día de clases, la gestión del aula, organizar el trabajo con los estudiantes, procedimientos de evaluación y utilizar esta información, expectativas del director, mantener el equilibrio en la vida de uno y planificar las lecciones (Kilbur, 2007), le ayuda a que aprenda a enseñar en un contexto particular y le proporciona una retroalimentación

sobre el progreso de su práctica docente y le propone estrategias alternativas para mejorar su desempeño.

En la inducción se puede incluir seminarios de orientación, talleres, colaboraciones profesionales, sistemas de apoyo estructurados y diferentes formas de evaluación y retroalimentación. (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll & Gonzalez, 2012; Rodríguez, 2015)

CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica realizada permitió determinar los principales problemas que afectan a los profesores noveles en su desempeño profesional, así como las estrategias a utilizar para resolverlas. Las estrategias empleadas permitieron a los profesores noveles resolver estos problemas favoreciendo su inserción en los centros educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aziz, C (2016). *Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio*. Informe Técnico No. 3. LIDERES EDUCATIVOS. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/Experiencias-innovadoras-de-formaci%C3%B3n-para-l%C3%ADderes-intermedios.pdf>.
- Aziz, C., Hevia, H., Rivero, E. (2018). *Formación Innovadora para líderes intermedios: Conectando el territorio para la mejora educativa*. Informe Técnico No 2. LIDERES EDUCATIVOS. Chile: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/02/IT2_Formacion-innovadora-para-lideres-intermedios_10-09.pdf.
- Barkauskaitė, M. & Meškauskienė, A. (2017). *Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession*. European Journal of Social Sciences Education and Research, 4 (3), 89-95.
- Birkeland, S. & Feiman-Nemser, 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
- Borrero, J., Pacheco, M., Correa, I. & Barroso, M. (2001). *Experiencia de tres profesores noveles con inquietudes de mejora*. I Jornada de Formación de Profesores Noveles Universitarios. (79-91), Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de

- la Educación. Consultado el 12 de enero de 2019. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/57058>
- 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. (2010). *Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria*. Claves y controversias. Revista Iberoamericana de Educación, 71 (3), 1-15.
- Cargua, A., Posso, R., Cargua, N. & Rodríguez, Á. (2019). *La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo*. OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma. 16 (54), 140-152.
- Castro, A. & Martinez, L. (2016). *The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development*. PROFILE, 18, 1, 39-54.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf
- Day, C. & Gu, Q. (2012). *Profesores: Vidas Nuevas, Verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Dunbar, C. (2004). *Best practices in classroom management*. Michigan: Michigan State University. Consultado el: 4 de febrero de 2019. Recuperado de <https://msu.edu/~dunbarc/dunbar3.pdf>
- Escudero, J. (2014). *Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos*. Educar, 50, 101-150.
- 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.
- Fieman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). *Beyond support: Taking new teachers seriously as learners*. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Supporting mentors and new teachers* (pp. 3 - 12). Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- 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>
- Fondón, I., Madero, M. & Sarmiento, A. (2010). *Principales problemas de los principiantes en la enseñanza universitaria*. Formación Universitaria, 3 (2), 21-28.
- Granados, J., Tapia, A. & 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
- Guillamondegui, M., Rivas, L. & Morales, G. (2015). *Problemas, necesidades y demandas de los profesores noveles. Aportes para la investigación y su acompañamiento en la formación profesional*. VII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata-Argentina, 29-31 de octubre.
- Hudson, S., Beutel, D., & Hudson, P. (2009). *Teacher Induction in Australia: a sample of what's really happening*. Research in Comparative and International Education. 4 (1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2009.4.1.53>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & Gonzalez, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-experience-of-new-teachers/teachers-percentage-of-class-time-spent-keeping-order-in-the-classroom_9789264120952-graph46-en
- Jiménez, M., Angulo, F. & 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.
- Jiménez, A. & Rodríguez, M. (2016). *Comunidades de Aprendizaje: Propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas*. Cuestiones Pedagógicas, 25, 105-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- 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

- Kutsyuruba, B., Godden, L., Covell, L., Matheson, I. & Walker, K. (2016). *Understanding the contextual factors within teacher induction and mentoring programs*. Canada.
- Lambeth, D. (2012). *Effective Practices and Resources for Support of Beginning Teachers*. AcademicLeadership: The Online Journal, 10 (1), 1-14. Consultado el: 3 de febrero de 2019. Recuperado de <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol10/iss1/2>
- Liu, E., & Johnson, S. (2006). *New teachers" experiences of hiring: Late, rushed and information-poor*. EducationalAdministrationQuarterly, 42(3), 324–360. DOI: 10.1177/0013161X05282610
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, 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), 145-168.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Matamala, R. (2019). *Organizaciones Coherentes*. Bogotá: Paidós.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe Español. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>
- Murillo, J. & Krichesky, G. (2012). *El Proceso de Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10 (1), 26-43.
- Negrillo, C. & Iranzo, P. (2009). *Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. 13 (1), 157-182.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Recuperado de <http://www.waece.org/enciclopedia/2/Los%20docentes%20son%20importantes.pdf>

- Reyes, L. (2011). *Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Sevilla, España.
- Rodríguez, Á., Mendoza, M. & Cargua, N. (2019). *El Proyecto Integrador de Saberes: Una oportunidad para aprender a aprender*. EmásF, Revista Digital de Educación Física, 10 (57), 62-77.
- Rodríguez, Á. (2018). *Los problemas que enfrenta el profesorado universitario novel. IV Seminario Internacional*. Profesión docente: desafíos de la autonomía y participación. Quito, 17 – 19 de octubre.
- Rodríguez, Á. (2017). *¿Qué debe saber del profesorado universitario novel?* Congreso Internacional de Investigación UIDEas 2017. Quito, 13 – 15 de diciembre.
- Rodríguez, Á., Altamirano, E., Chicaiza, A., Benalcázar, M. & Aguirre, E. (2017). *The teacher's training: an important element for innovation and improvement of educational centers*. Lecturas Educación Física y Deportes, Año 22, No 228, marzo. <http://www.efdeportes.com/efd228/the-teachers-training-for-innovation-andimprovement.htm>
- Rodríguez, Á., Avilez, P., Nicolalde, L. & Granda, V. (2017). *Cuando tenía todas las respuestas, me cambiaron las preguntas. Retos del profesorado universitario*. Lecturas Educación Física y Deportes, Año 21, No 226, marzo. <http://www.efdeportes.com/efd226/retos-del-profesorado-universitario.htm>
- Rodríguez, Á. & Naranjo, J. (2016). *El aprendizaje basado en problemas: una oportunidad para aprender*. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires, Año 21, N° 221, Octubre. <http://www.efdeportes.com/efd221/el-aprendizaje-basado-en-problemas.htm>
- Rodríguez, Á., Granda, V., Gutiérrez, G. & 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.

- Sánchez, M. & Mayor, C. (2006). *Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias*. Revista de Educación, 339, 923-946.
- Sarıçoban, A. (2010). *Problems encountered by student-teachers during their practicum studies*. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2, 707–711. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.088
- Tolentino, R., Rodríguez, M. & Martínez, E. (2011). *La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, 7 al 11 de noviembre.
- Vaillant, D. & 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. & 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.
- Vonk, J. (1995). *Conceptualizing Novice Teachers' Professional Development: A Base for Supervisory Interventions*. American Educational Research Association. San Francisco, CA.
- 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.