

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES QUE HAN RECIBIDO EL PROGRAMA DE INDUCCIÓN
DOCENTE EN UN COLEGIO PRIVADO BILINGÜE DE LA ZONA 15 DE LA CIUDAD DE
GUATEMALA SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA PARA SU PRÁCTICA
EDUCATIVA."**

TESIS DE GRADO

ANGELA NATIVIDAD BLANCO GUAMUCHE DE GOUBAUD
CARNET 20947-16

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2018
CAMPUS CENTRAL

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**"PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES QUE HAN RECIBIDO EL PROGRAMA DE INDUCCIÓN
DOCENTE EN UN COLEGIO PRIVADO BILINGÜE DE LA ZONA 15 DE LA CIUDAD DE
GUATEMALA SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA PARA SU PRÁCTICA
EDUCATIVA."**

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

ANGELA NATIVIDAD BLANCO GUAMUCHE DE GOUBAUD

PREVIO A CONFERÍRSELE

TÍTULO Y GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

GUATEMALA DE LA ASUNCIÓN, ENERO DE 2018
CAMPUS CENTRAL

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. MARCO TULIO MARTINEZ SALAZAR, S. J.

VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO

VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS

SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANO: MGTR. HÉCTOR ANTONIO ESTRELLA LÓPEZ, S. J.

VICEDECANO: DR. JUAN PABLO ESCOBAR GALO

SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. CLAUDIA LUCRECIA GARCIA GAITAN

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. MANUEL DE JESUS ARIAS GUZMAN

Guatemala 30 de noviembre de 2017

Señores
Consejo de Facultad
Facultad de Humanidades

Estimados señores:

Por este medio me permito comunicarles que he acompañado el proceso y revisado el informe final de tesis *"Percepción de los educadores que han recibido el Programa de Inducción Docente en un colegio privado bilingüe de la zona 15 de la ciudad de Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa"* elaborado por la estudiante Angela Natividad Blanco Guamucho de Goubaud, carné 2094716, de la Licenciatura en Educación y Aprendizaje.

Luego de revisarlo, considero que llena ampliamente los requisitos para estudios de esta naturaleza, razón por la que tengo el gusto y honor de presentarlo para la revisión correspondiente.

Sin otro particular, me suscribo atentamente,



Mgtr. Claudia Lucrecia Garcia Gaitán
Asesora



Universidad
Rafael Landívar
Tradicón Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
No. 052486-2018

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado de la estudiante ANGELA NATIVIDAD BLANCO GUAMUCHE DE GOUBAUD, Carnet 20947-16 en la carrera LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE, del Campus Central, que consta en el Acta No. 051674-2018 de fecha 26 de enero de 2018, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"PERCEPCIÓN DE LOS EDUCADORES QUE HAN RECIBIDO EL PROGRAMA DE INDUCCIÓN DOCENTE EN UN COLEGIO PRIVADO BILINGÜE DE LA ZONA 15 DE LA CIUDAD DE GUATEMALA SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL ADQUIRIDA PARA SU PRÁCTICA EDUCATIVA."

Previo a conferírsele título y grado académico de LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 30 días del mes de enero del año 2018.



Irene Ruiz Godoy

MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY, SECRETARIA
HUMANIDADES

Universidad Rafael Landívar

AGRADECIMIENTOS

- A Dios: Por ser mi guía y bendecirme en todo momento.
- A mi esposo: Por su apoyo incondicional en todo momento.
- A mis padres: Por estar conmigo siempre y apoyarme siempre.
- A mi hermana: Por motivarme a seguir adelante y no decaer.
- A mi cuñado: Por brindarme su colaboración.
- A mis sobrinos: Que este sea un ejemplo para que ellos sigan adelante y esforzarse en cada momento de su vida.
- A mi lugar de trabajo: Por su apoyo, motivación en mi crecimiento y mi profesionalización.
- A Mgtr. Claudia García Gaitán: Por la entrega manifestada en su asesoría.

ÍNDICE

RESUMEN	4
I. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Maestros principiantes	18
1.1.1 Definición	18
1.2 Inducción docente	19
1.2.1 Definición	19
1.2.2 Componentes fundamentales de la inducción docente	20
1.2.2.1 Características del maestro mentor	22
1.2.3 Principios en los que debe de girar los programas de inducción docente	23
1.3 Perfil del docente basado en competencias	24
1.4 Identidad profesional y maestro principiante	26
1.5 Estrategias de comunicación e interacción en el aula	29
1.5.1 Comunicación	29
1.5.2 Comunicación educativa	30
1.5.3 Estrategias de comunicación	30
1.5.4 Estrategias de enseñanza	31
1.5.4.1 Clasificación de estrategias de enseñanza	32

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	36
2.1 Objetivos	38
2.2. Elemento de estudio	38
2.3 Definición del elemento de estudio	38
2.3.1 Conceptual	38
2.3.2 Operacional	40
2.4 Alcances y límites	40
2.5 Aportes	41
III. MÉTODO	42
3.1 Sujetos	42
3.2 Instrumento	45
3.3 Procedimiento	46
3.4 Diseño y metodología estadística	47
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	49
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	56
VI. CONCLUSIONES	62
6.1 Con relación a los talleres de formación e información en el Programa de Inducción Docente	62
6.2 Con relación al desarrollo de identidad profesional en el Programa de Inducción Docente	62
6.3 Con relación a las estrategias de comunicación e interacción en el aula de parte del Programa de Inducción Docente	63

VII. RECOMENDACIONES	64
7.1 En cuanto a los talleres de información y formación en el Programa de Inducción Docente	64
7.2 En lo que se refiere al desarrollo de una identidad profesional en el Programa de Inducción Docente	64
7.3 Con respecto a las estrategias de comunicación e interacción en el aula por parte del Programa de Inducción Docente	65
7.4 Aspectos a considerar en futuras investigación acerca del Programa de Inducción Docente	66
VIII. REFERENCIAS	67
IX. ANEXOS	73

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción que tienen los educadores que han recibido el Programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa. Con el fin de definir: sus impresiones acerca de los talleres que el Programa ofrece; el desarrollo de la identidad profesional en el Programa; y el manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula para su práctica educativa.

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo y el diseño fue no experimental de tipo transversal. El alcance fue de tipo descriptivo. El instrumento que se utilizó fue un cuestionario creado por la investigadora y validado por profesionales reconocidos. Este contó con 24 preguntas en donde se midió el valor que le atribuyeron los maestros a cada uno de los subtemas determinados. Los sujetos del estudio fueron 45 maestros que han pertenecido y/o forman parte del Programa actualmente de las secciones de primaria y preprimaria de la institución.

La metodología estadística empleada fue a través del análisis de frecuencia y los resultados fueron analizados por medio del programa de Excel. De los resultados obtenidos se concluyó afirmando que la percepción de los maestros hacia el Programa de Inducción Docente está parcialmente de acuerdo con los talleres informativos y de formación que el Programa ofrece. El estudio también concluyó que los maestros están de acuerdo con el desarrollo de la identidad profesional que el Programa promueve. Así mismo, en cuanto al manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula, los maestros se encuentran parcialmente de acuerdo en la formación de las mismas por parte del Programa.

Por lo tanto, se recomendó continuar con los talleres de información y formación, de los cuales se debe recibir retroalimentación constante para evaluar su calidad. Además seguir fomentando la identidad profesional dentro del ambiente de la institución. Por último seguir ofreciendo talleres de formación en el Programa para el desarrollo de las

estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula tanto en talleres de formación como en el apoyo que brindan los maestros mentores.

I.INTRODUCCIÓN

Para abordar la formación en la docencia no es suficiente estudiar las concepciones pedagógicas necesarias, sino analizar en su conjunto los elementos de la profesión. La formación del educador tanto inicial como permanente, forma parte intrínseca de esta profesión. Los retos que enfrenta un educador son complejos y diversos, su desempeño se ha rediseñado con base a modelos educativos enfocados en el aprendizaje centrado en el estudiante, enfoques constructivistas, reformas educativas, nuevas tecnologías y pérdida del monopolio que la escuela tenía en cuanto a la información.

Por eso se deben analizar las primeras experiencias de la etapa inicial de los educadores, tomando en cuenta que es la primera piedra en una construcción de conocimientos que se pondrán al servicio de una comunidad educativa. Así mismo, durante la etapa inicial, los educadores adquieren las marcas características de su profesión docente. Huberman, citado por Avalos (2008), enfatiza en los problemas o preocupaciones de la iniciación en la docencia y hace referencia a problemas de carácter pedagógico, manejo de estudiantes, la efectividad de la preparación profesional unidos a la sensación de incapacidad e inseguridad. De esta manera, el concepto de Inducción Docente se ve relacionado con el acompañamiento al maestro novato para fortalecer sus capacidades pedagógicas como propiciar a la experiencia. Este acompañamiento es brindado por un profesor o tutor para apoyar a quien se inicia. No obstante señala Britton (2003), la mentoría es un componente importante, pero no es el único elemento de ella. Esta tiene un significado más profundo que va ligado a la formación constante para que vaya integrándose a su desarrollo profesional. Por ello es importante fomentar desde un inicio esa identidad profesional en el docente y que cuente con estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula fundamentadas en el enfoque constructivista para su práctica educativa.

Ante esta necesidad de información, el presente estudio tiene como objetivo analizar la percepción que tienen los educadores que han recibido el programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala sobre la

formación profesional adquirida para su práctica educativa. La importancia del estudio reside en que actualmente la formación inicial de los maestros de educación básica, no siempre llena las expectativas en cuanto a conocimientos, capacidad didáctica y el deseo intrínseco de superación profesional, Avalos (2008). De esta manera, determinar dicha percepción facilitará implementar mejores prácticas, hacer modificaciones pertinentes para el programa de Inducción Docente y que este pueda ser de referencia para otras instituciones que quieran ponerlo en marcha.

Con relación al tema, se han realizado diversas investigaciones, tanto en Guatemala como en otros países. Entre las realizadas en el ámbito nacional, se ha investigado, tanto sobre el tema del perfil de liderazgo y como del perfil didáctico que el maestro debe tener. Como parte del perfil del educador, se han hecho investigaciones relacionadas al rol que este tiene bajo el enfoque socio-constructivista. Además, se han hecho estudios acerca de la inducción a maestros noveles en instituciones educativas, desarrollo de identidad profesional y lo concerniente a formadores de maestros. Entre ellas se encuentran las siguientes:

Según el estudio realizado por Gálvez (2012) en lo que toca al perfil didáctico de los docentes y la promoción del aprendizaje significativo, se consideró el desenvolvimiento de educadores de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de San Carlos de Guatemala con sede en Casillas, Santa Rosa. Su objetivo era contribuir a la mejora de las prácticas de los docentes. La investigación siguió un diseño de investigación descriptivo simple. Para ello, dentro de la investigación se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario sobre el perfil didáctico del mediador a maestros y alumnos de la Facultad. A partir de esto, los resultados arrojaron que el perfil didáctico de los educadores no gira en torno a un aprendizaje significativo. Por otra parte, los docentes eligen y adoptan las estrategias de aprendizaje como una práctica didáctica esporádica y entre otras se da muy marcada la poca metodología y didáctica en la labor de los educadores. Se demuestra también, que es necesario que se dé un perfil operante de competencias docentes a través de una malla curricular en donde se pueda recuperar los conocimientos de la experiencia para propiciar un modelo educativo encaminado al aprendizaje y no a la enseñanza. Dentro de las

recomendaciones del autor destaca el intercambio entre los educadores la región acerca de experiencias en su práctica educativa en cuanto a los contenidos, su orientación didáctica y la metodología usada para que se pueda apoyar al perfeccionamiento y su avance constante. Así mismo hace ver que contar con una plataforma de comunicación permitirá que se dé un proceso de formación a los docentes y se pueda dar acompañamiento al progreso individual y grupal de los maestros.

Es importante conocer las estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula que todo educador principiante debe manejar durante su práctica, al respecto de ello Mansilla (2012) tuvo como objetivo establecer la función del educador y del alumno en el aula de preprimaria al trabajar bajo la teoría socio-constructivista. Para ello realizó una investigación de tipo cualitativo, a través de una entrevista semiestructurada, efectuada a un educador, en cinco sesiones y observación de la interrelación del maestro y doce estudiantes, tomando en cuenta aspectos como ser constructivo y facilitador de aprendizajes, logró formular las siguientes conclusiones enfocadas en estos aspectos: que el rol del educador y estudiantes debe concordar con los indicadores relacionados a la teoría socio-constructivista en donde los alumnos construyen su aprendizaje en grupo. Por otro lado, el educador deberá ser un facilitador de aprendizajes, orientador y guía. Además, es necesario de parte de los educadores hacer reflexiones de su práctica y hacer modificaciones necesarias bajo la metodología socio-constructivista. Después del estudio realizado, el autor propone continuar con el uso de esta metodología ya que favorece un aprendizaje significativo. Además que se brinden capacitaciones constantes sobre el tema a los maestros que trabajan en la institución. Por último crear espacios en donde los estudiantes puedan estar más cerca de la naturaleza, espacios más abiertos en la infraestructura para que no se limite el enfoque socio-constructivista.

El estudio de Montoya (2012) fue sobre la preparación de maestros, formador de formadores, en las escuelas infantiles del departamento de Sololá. El estudio se enfocó en establecer si los educadores que preparan a maestros en las Escuelas Normales Bilingües Infantiles del departamento de Sololá, cuentan con la experiencia y formación especializada, para encargarse de este nivel. La investigación es de tipo mixto por lo que se

encuestaron docentes que imparten clases en dos escuelas normales; además de grupos focales de cinco docentes y diez estudiantes del último grado de dos escuelas normales de formación inicial, para tener una valoración más clara de parte de los actores en relación a la preparación que poseen los educadores que guían a los futuros docentes. En los resultados se pudo verificar que los educadores que brindan clases en el nivel infantil o preprimario, deben contar con rasgos muy específicos, pues en este nivel, se necesita de un aprendizaje basado en juegos como herramienta para la atención de los niños, por lo que se hizo esencial conocer la preparación profesional y especialización con la que cuentan los catedráticos de las Escuelas Normales del Nivel Inicial. Así mismo, se hizo presente la necesidad de revisar el trabajo que se lleva a cabo en las Escuelas Normales, en donde los catedráticos deben de contar con una formación integral para responder las necesidades de los futuros docentes. Por otro lado, se evidencia que las escuelas de formación de docentes se deben de equipar con material didáctico y bibliográfico e introducirlos en la tecnología para tener información actualizada en cuanto a ciencia y pedagogía. Es así que el autor sugiere que se implementen talleres y cursos de formación a los maestros del nivel inicial y preprimario. Además que los maestros busquen su formación profesional y curricular a través de la especialización. Por último recomienda centrarse en que los maestros deben de guiar a los egresados para que cuenten con destrezas para ejercer la docencia y no solo conocimientos.

De acuerdo a la investigación efectuada por Ruiz (2008), se examinó si los docentes principiantes en el Centro Escolar el Roble, de Guatemala, han recibido la inducción indispensable para realizar su tarea docente. El estudio fue del tipo mixto, en donde se sondeó a profesores que participaron en el programa de inducción docente y se les realizó una entrevista a miembros del Consejo Directivo del Centro Escolar. A través del análisis realizado se logró establecer las áreas en las que se debe desarrollar el proceso de inducción por medio de principios pedagógicos, objetivos del centro escolar, la visión y misión del lugar, la metodología de la materia y del proyecto educativo, la aplicación de metodologías recibidas en las capacitaciones y la influencia producida como resultado de los cursos de formación. Los resultados obtenidos brindaron como resultado que el proceso de inducción de docentes, debe tomar en cuenta dos fases, en donde deben de considerarse los rasgos del

puesto a desempeñar y guiar la práctica docente en donde se abarquen las destrezas y habilidades del educador para dicho puesto. También sobresalió que debe de haber una evaluación constante que vaya de la mano con los objetivos al iniciar el proceso de inducción. El estudio mostró que en dicha evaluación debe de existir supervisión a los educadores, quienes han recibido el proceso de inducción, lo que permitirá un mejor desempeño. Finalmente, menciona que la inducción incide en el buen rendimiento y promoción de los estudiantes. Dentro de las recomendaciones del autor, enfatiza que es importante crear una metodología para la inducción que esté centrada con los rasgos del educador y con los rasgos del cargo. Además es necesario que la institución cuente con maestros mentores profesionales que puedan orientar en el proceso de inducción cuando los educadores inician su práctica profesional. Para finalizar establece que debe de darse una supervisión frecuente mediante la observación de los maestros mentores, para brindar una crítica constructiva a los maestros principiantes.

López (2007) realizó una investigación donde el objetivo de la misma era determinar los factores que inciden en la identidad profesional del maestro en servicio en Huehuetenango, además de proponer un programa efectivo de valores que contribuya a la realización personal y profesional del maestro de la región. Se basó en el interés, competitividad, entrega, motivación, mística de trabajo, dinamismo, y confianza. El estudio fue analítico-sintético, se analizó un cuestionario que se aplicó a noventa y seis directores y trescientos maestros de los establecimientos educativos del departamento. Además, se entrevistó a padres de familia usando una guía dirigida con respuestas de opción múltiple. El procesamiento y análisis de la información se basó en métodos descriptivos. En este trabajo se logró concluir que el interés en la labor educativa, la competitividad en el área profesional y la mística en el trabajo, entre otros, inciden en la identidad profesional del maestro en servicio. Así mismo, la pérdida de la ética profesional y la actualización docente efectiva son debilidades en los educadores en esta área. Es así como el autor propone ofrecer cursos de actualización docente que brinden estrategias para que la educación gire en el tema de administración de valores en el departamento. También que dentro de la actualización docente se aborden los últimos avances en metodología educativa en las especialidades que los maestros tienen. Por último que tanto los directores

y padres de familia, promuevan un ambiente de seguridad, respeto y cordialidad para reforzar la identidad profesional de los educadores.

En la investigación llevada a cabo por Noj (2007) que estudió el perfil de liderazgo del docente del siglo XXI, planteó como objetivo brindar una propuesta sobre el perfil de liderazgo del docente en la aplicación del modelo curricular que propone la Reforma Educativa para la Educación Primaria. Para esto se realizó una encuesta a cincuenta docentes que laboraron en cinco escuelas del sector oficial del departamento de Chimaltenango y administradores educativos tanto del área urbana y rural, que validaron la propuesta del perfil. Dicha propuesta giraba alrededor de aspectos como liderazgo, moral y ética del docente, vocación y formación académica, motivación, metodología didáctica, proactividad y proyección cultural. A través de la investigación se logró concluir que el perfil del docente del nuevo siglo debe estar articulado con el proceso curricular dentro de un contexto multicultural. Además, hace referencia que se debe de añadir en el plan de estudios de la carrera de Magisterio criterios determinados por el perfil que propone. Por otro lado, se enfatizó que es necesaria la presencia de un líder en las instituciones educativas, en donde debe de aceptar la responsabilidad, la misión y visión que la educación le marca y que pueda promover una educación con significado, equidad y desarrolle competencias planteadas en el Currículo Nacional Base. La autora recomienda incluir dentro del currículum de la carrera de Magisterio los rasgos de un perfil de liderazgo del educador.

En el ámbito internacional, también se han llevado a cabo variedad de investigaciones sobre el tema. Se hace énfasis en el aspecto de la formación docente como herramienta del educador. Así mismo, de la situación de la iniciación a la docencia, su formación inicial y la construcción de una identidad profesional. Además, se toma en cuenta las competencias de los educadores durante su labor educativa. Entre ellas se puede señalar las siguientes:

Flores (2014), en su investigación relacionada a la inducción de profesores novatos en Chile, hizo un análisis en donde exploró las prácticas de inducción desde la perspectiva

de los profesores noveles. Es un estudio cualitativo que investigó las prácticas de inducción de veintinueve educadores principiantes del norte de Chile, en la ciudad de Copiapó. Los profesores trabajaban en escuelas y liceos municipales con tres años o menos de experiencia. El estudio tuvo dos fases de recolección de datos: entrevistas individuales a los veintinueve profesores y entrevistas de seguimiento por correo electrónico con once de los veintinueve profesores. En las entrevistas se identificaron preocupaciones, problemas y la forma en que experimentaron la inducción docente.

Dentro de los resultados de la investigación, aparecen las preocupaciones que se pudieron agrupar en tres temas generales como: desafíos en el aula, en donde se involucra el conocimiento pedagógico, manejo de la disciplina, manejo de rutinas escolares, competencias para enseñar a alumnos con necesidades especiales; desafíos fuera del aula y condiciones de trabajo, en donde surge el problema de infraestructura y recursos disponibles; y relaciones profesionales y situación de aislamiento profesional. Cabe destacar que además sobresale la crítica que se hace a las prácticas profesionales que se califican de idealistas y ficticias, ya que no logran representar la realidad de su vida laboral. También se expresa que la inducción que se recibió es un apoyo técnico-administrativo, en donde existe relación con colegas y la administración. El estudio permitió visualizar que el programa de inducción necesita ayuda en sus prácticas de enseñanza y que un medio para mejorar estas prácticas es a través de una evaluación viable que permita la confianza de pedir apoyo cuando se necesite. La autora recomienda equilibrio entre la evaluación de la calidad en la educación, la práctica de los maestros principiantes con enriquecimiento de habilidades y el sentimiento de confianza de su labor docente. Dentro de este contexto también sugiere que se desarrolle políticas en donde se considere a los maestros principiantes como aprendices dada su naturaleza de inducción.

Por su parte, Ávalos (2013) tuvo como objetivo establecer las competencias con las que contaba el equipo de maestros de dos instituciones de educación técnico profesional de alta vulnerabilidad, localizados en la comunidad de Pedro Aguirre Cerda, Chile. El objetivo era crear un programa de Inducción y Formación para educadores, generando competencias básicas fundamentales para mejorar el proceso curricular y pedagógico. El

estudio realizado fue descriptivo- analítico a través de encuestas de autoevaluación del desempeño docente a treinta y siete docentes, encuestas de satisfacción del alumno, a cuarenta estudiantes de todos los niveles, tomando en cuenta la metodología de enseñanza, ambiente de la clase, técnicas de evaluación, manejo de recursos de enseñanza y papel del maestro. Se realizó una observación de clases a once docentes recién incorporados a la institución y con buenos resultados académicos y buen desempeño en su cargo. En dichos instrumentos se estudió la raíz de sus estudios pedagógicos y se estableció las mejoras y formación en los últimos cinco años que precedían. Por otro lado, se analizó el manejo técnico pedagógico del libro de clases como medio para determinar sus capacidades de organización para dar vida al programa de estudios, técnicas de evaluación y el manejo de ambiente de clases.

Como producto del análisis realizado se establecieron conclusiones en donde sobresalían las deficiencias de los maestros que ingresaron recientemente y los que llevaban años de laborar. Un dato que se evidenció fue la falta de preocupación de mantener la actualización de los educadores a través de la formación continua. De la misma manera, se destaca que no se logran los objetivos planteados en las planificaciones y que existe debilidad en el manejo de evaluaciones idóneas ante el aprendizaje. Resaltó que los procedimientos y metodologías aplicadas distan de un aprendizaje pertinente y contextualizado. Para finalizar, la falta de manejo de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y el trabajo en equipo, no desarrolla la capacidad de establecer vínculos en comunidades de aprendizaje. Por lo que dentro de sus recomendaciones establece una propuesta de un programa de inducción para el desarrollo de competencias docentes. El cual está enmarcado en desarrollar la optimización de metodologías de enseñanza, técnicas de evaluación, entorno de clases y desarrollar un buen manejo de recursos por parte de los educadores.

González (2013) en su investigación, se enfoca en conocer y entender la manera en que se forma la identidad profesional de un maestro principiante a través de la reflexión y crear consciencia del estudio de sus experiencias profesionales y personales. La investigación realizada es biográfica narrativa del tipo cualitativo. Los datos analizados

son producto de un proceso que se inició en el año 2005, usándose para ello instrumentos como: la historia de vida del docente principiante-investigador, entrevistas o diálogos mantenidos con otros profesionales del ámbito de la educación y diarios de clase elaborados por el docente principiante-investigador a lo largo del tiempo del estudio. Esta investigación pudo concluir que la construcción de la identidad profesional está vinculada y condicionada por la identidad personal y que la forma de enseñar expresa cómo se entiende el mundo la educación. Así mismo, la identidad profesional del maestro principiante no es propia de él mismo, sino que está vinculada con las conexiones con los demás, en donde la reflexión que realiza debe ser no solo consigo mismo sino a partir de la relación con otros. Destacó que el uso del diario del profesor en su formación inicial es una técnica de intromisión personal y formación inicial y duradera. Se comprobó que la forma de realizar esta práctica sobre la enseñanza tiene como consecuencia la profesionalización docente y en la avance de la calidad de su enseñanza. Por último, establece que la identidad del docente no es un proceso inamovible y finalizado, sino que forma parte de un todo de lo que se ha aprendido y que seguirá aprendiendo. El autor sugiere que se lleven a cabo procesos de acercamiento en los cuales los educadores noveles y su comunidad educativa puedan brindar autocrítica y retroalimentación respetuosa para que el maestro principiante pueda formarse como un profesional capacitado en una enseñanza democrática.

Al respecto, Cañón (2012) analizó la iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria y cuyos objetivos giraban en torno al acercamiento a las dificultades y exigencias formativas que perciben los maestros principiantes, con el fin de proponer medios para mejorar su inserción. Su estudio estuvo conformado por sesenta y tres maestros principiantes y sesenta maestros con experiencia, de educación primaria de la provincia de León, España, de establecimientos públicos y centros concertados. Se utilizaron dos instrumentos, cuestionarios y entrevistas, siendo un estudio de carácter mixto. En el caso de los cuestionarios se pretendía obtener información sobre las observaciones y percepciones que tienen los educadores principiantes sobre los obstáculos, necesidades formativas, puntos fuertes y débiles de dicha formación en los primeros años y sobre la incidencia en su práctica docente. Por otro lado, hubo un cuestionario que se enfocaba en la motivación de la elección docente, identidad profesional, finalidad de la

formación inicial, formación en asignaturas profesionalizadoras, nivel de formación adquirida en la preparación inicial, preparación y experiencia docente; compuesto por 94 ítems. Se conformaron así dos tipos de cuestionarios, el de obstáculos de enseñanza y el de iniciación del profesorado. En cuanto a la entrevista, permitió adquirir información sobre el saber y el expertaje que tienen los miembros de los dos grupos analizados, maestros principiantes y maestros con experiencia, referente al comienzo de la enseñanza.

Los resultados arrojaron que dentro de las dificultades principales de los maestros noveles es crear un ambiente de control y disciplina en la clase y que les agobian otros factores de carácter organizativo y social. Así mismo, señala que los maestros principiantes perciben deficiencias en su formación inicial y carencia de prácticas que se parezcan a la realidad de la clase lo que les hace manifestar inseguridad y tener dificultades en aspectos como la organización, sociales, materiales, tecnológicos y de Educación Especial. Los maestros expertos hacen alusión que además de enseñar contenidos es preciso enseñar aspectos didácticos de cada asignatura. Por otro lado, señala que es necesaria una atención formativa dirigida a los educadores en la etapa de iniciación a la enseñanza debido al poco vínculo entre teoría y práctica en su preparación inicial de los profesores. Para finalizar, tanto maestros principiantes como con experiencia, piensan que deben darse las actividades de formación, ya que aportan conocimientos importantes para la realización de su trabajo y que pueden aplicar en el aula. De esta manera el autor recomienda la creación de un curso de formación de educadores principiantes tomando en cuenta contenidos que sirvan para contrarrestar las dificultades de enseñanza y las necesidades formativas de estos educadores.

En cuanto al tema de formación docente, Lacarriere (2008) analizó la formación docente como elemento de progreso escolar. Para lograr el objetivo, que era garantizar la formación docente de acuerdo con los requisitos de una mejora escolar basada en un modelo constructivista, realizó una capacitación con una muestra de dos agrupaciones de educadores con dos educadores cada una. Un grupo no había sido capacitado bajo el enfoque constructivista y el otro grupo de educadores sí se les brindó actualización bajo este enfoque. Los educadores eran del Estado de Veracruz, de la zona de Orizaba-Río. El

tipo de investigación realizado fue descriptivo, correlacional, con un diseño experimental y con un estudio longitudinal. Para el estudio se realizó un pre-test y un post-test, en donde se aplicaron pruebas basadas en el modelo constructivista, listas de cotejo y guías de observación. Se confirmó que una buena formación en el educar tiene consigo la utilización diversa de técnicas pedagógicas, que surgen del contexto propio de la escuela. Además, determinó que la actualización a los profesores en destrezas pedagógicas que atienden a los objetivos educativos, debe estar enfocada en el desarrollo de capacidades, valores y competencias. Concluyó que la preparación de los educadores se encuentra en un momento de la historia muy importante, por lo que deben tomarse con la prudencia adecuada, ya que el contexto cambiante en la sociedad y en el mundo, influye en un compromiso de todos los elementos que participan en la educación. Es por ello que como recomendación plantea la creación de un Centro Formador Docente, con el fin de mejorar las metodologías de aprendizaje-enseñanza e invitar a docentes que inician para brindar cursos de inducción. Este centro de capacitación desarrollará el uso de nuevas tecnologías y promoverá el acceso de capacitación a poblaciones distantes para que se haga de manera virtual.

Con relación al tema, Sánchez (2004), en su investigación acerca de la formación inicial de los maestros de educación de primaria, realizó un estudio comparativo de las reformas que se han llevado a cabo para optimizar la formación inicial de los maestros de educación primaria en cuatro países de América Latina (Argentina, Costa Rica, Chile y México). Se basó en tres aspectos, en donde se destaca la normatividad que fundamenta la preparación del educador, la creación de una política integral de desarrollo profesional y las propuestas curriculares para mejorar la calidad de la formación inicial del maestro. El estudio realizado se enfocó principalmente en fuentes documentales de los países determinados que presentan las políticas educativas relacionadas a la preparación de las maestras y sus experiencias de preparación del profesorado de enseñanza primaria.

Los resultados del análisis mostraron que los marcos normativos en los países en referencia, conforman un sistema uniforme y congruente de formación de los educadores. Dichas normativas buscan la profesionalización de los docentes, destaca en Chile, la

búsqueda del desarrollo de la autonomía profesional. Por otra parte, se destacó el implementar acciones que contemplen el desarrollo profesional desde el inicio de la carrera docente hasta su establecimiento con instrumentos para evaluar la calidad del desempeño profesional. Además, se reconoció la importancia de que en las propuestas curriculares en la formación inicial, se tomen en cuenta conocimientos en disciplinas objeto de enseñanza, competencias didácticas y formas de evaluación de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes. También se estableció que existió una tendencia de formar al educador para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes, fundamentados en el constructivismo y socio-constructivismo. Por otro lado, se logró visualizar que a los futuros docentes se les permita un acercamiento a la escuela como práctica progresiva. Por último, recomienda la creación de una formación docente continua y la propuesta de centros de formación docente que cuenten con espacios de asesoramiento para el seguimiento académico y pedagógico para los educadores que comienzan en la profesión.

En los antecedentes expuestos se puede observar que existe evidencia relacionada a la necesidad de la formación inicial que deben de tener los maestros a lo largo de su desarrollo docente. En el caso de los maestros principiantes, se demostró la necesidad de recibir un acompañamiento con mentores preparados que puedan ser modelo y colaboración para fortalecer su seguridad y fomentar su identidad profesional en sus primeras experiencias docentes. Además, se plantean perfiles de educadores que abordan los nuevos enfoques educativos con tendencia a propiciar aprendizajes significativos fundamentados en el constructivismo y socio-constructivismo. A pesar que en algunas investigaciones los resultados fueron negativos, en cuanto a la preparación de los educadores, se expone la importancia de la formación de los educadores y la reflexión constante. Por otro lado, en Guatemala escasamente se han hecho estudios para la profesionalización e inducción para maestros noveles. En el estudio nacional que se presentó se enfatiza que las fases del educador novel se deben de dividir en dos, una en donde se le debe de brindar la guía para su práctica docente y la otra para el puesto a desempeñar. Sin embargo, a nivel internacional, existen países de América Latina que siguen el patrón de instituciones educativas tanto estadounidenses como europeas que buscan mejorar y realizar programas de acompañamiento para los maestros principiantes.

Sin lugar a dudas la formación inicial y continua a los educadores es la base de mejoramiento del desenvolvimiento de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a los estudios realizados.

A continuación se exponen los temas, subtemas y conceptos que se incluirán en este estudio y la sustento teórico que permite contextualizar la presente investigación.

1.1 Maestros principiantes

1.1.1 Definición

Un maestro principiante es conocido como maestro novel, neófito, nuevo, entre otros. Vera (1988) describe como profesor principiante, a aquella persona que se inicia, se encuentra en un periodo de cambio entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que posee y la puesta en práctica de lo aprendido dentro de la intervención pedagógica.

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016) considera con estas acepciones a aquellos maestros que aspiran a un trabajo, que habiendo realizado un proceso de preparación inicial realizan por primera vez el trabajo docente y es todavía inexperto. En el aspecto educativo, se le considera novel al recién graduado de la universidad (en el mejor de los casos), que tiene el contacto con el ámbito educativo como profesor por primera vez en una centro educativo y posee poca o ninguna experiencia previa.

Marcelo (2008) hace notar que los retos que desafían a los maestros principiantes van desde tener los conocimientos sobre el currículo, los estudiantes, su entorno escolar, delinear debidamente la enseñanza, basada en el currículo; contar con un repertorio docente; propiciar una comunidad de aprendizaje en el aula; hasta desarrollar una identidad profesional.

Los maestros principiantes deben de tener ideas y habilidades críticas que les permitan reflexionar, aprender y evaluar sobre su enseñanza para mejorar constantemente en su práctica educativa.

1.2 Inducción docente

1.2.1 Definición

Para definir el concepto de inducción se tomará en cuenta dos aspectos que lo ven desde dos perspectivas. La primera, como una etapa de transición de alumno a profesor y la otra como una etapa del proceso de desarrollo profesional, según Bozu (2008). Es así que se establece como inducción a la transición de profesor en formación a profesional autónomo. Este es un periodo en el cual se sigue un programa preestablecido para darle apoyo al maestro principiante y facilitarle la labor en su inserción en la educación. Es por ello que debe de verse como un proceso que sirve para reforzar la autonomía y facilitar el desarrollo profesional.

Burke (1987) establece que la inducción es un proceso continuo y por lo mismo es muy importante tanto para profesores experimentados como para profesores principiantes.

Por otro lado, Wilson y D'Arcy, citados por Bozu (2008), definen esta iniciación como un proceso en donde una escuela realiza una planificación sistemática de soporte a los educadores noveles, que inician con la profesión para que puedan enfrentar problemas y afianzar su autonomía profesional. De acuerdo con esto, el desarrollo profesional es constante y debe haber cambios que le propicien mejoras. Debe tomarse en cuenta que las acciones que se realizan se llevan a cabo con la colaboración de profesores con experiencia, las que se pueden brindar tanto a maestros noveles como a maestros con experiencia que recomienzan su carrera, cambian de entidad educativa o bien van a otro nivel de enseñanza.

En el caso de Bolan, citado por Bozu (2008), define este proceso como un periodo de apoyo y formación en el primer año de enseñanza que sirve de paso entre la preparación recibida como estudiante y la duradera que sirve de base en el desarrollo profesional.

Una de las definiciones más acreditadas de acuerdo al concepto, es la que ofrece Vonk, citado por el MINERD (2016), define como inducción a la transferencia de información a los maestros nuevos o principiantes sobre la escuela, tradiciones, normas, metodologías de trabajo, procesos didácticos, recursos y características de los estudiantes, en donde existe un acompañamiento para viabilizar la labor docente por parte de un tutor. Debe entenderse que la actividad tutorial tiene como finalidad la integración rápida y eficaz de los nuevos educadores a la institución para que les permita mejorar su desempeño y encaminarlos a alcanzar un ejercicio autónomo en la profesión.

Cabe resaltar que el período de inserción profesional es importante para el camino que tiene que emprender el educador. Es una etapa de conversión de estudiantes a profesores por lo que hay dudas, tensión, por el poco tiempo para tener conocimiento y competencia profesional. En esta etapa (que en muchos casos dura un año) se establece la identidad personal y profesional, Esteve, (1997). Es en este periodo en el cual se lleva a cabo un proceso de socialización profesional para los maestros principiantes, en donde se adquiere conocimiento y destrezas sociales para llevar a cabo el rol en la organización. Es aquí donde se aprenden normas, valores, conductas, entre otras, que describen la cultura escolar a la cual se integra.

1.2.2 Componentes fundamentales de la inducción docente

De acuerdo a Carter y Richardson, citado por Marcelo (1995), son tres los elementos que conforman el programa de iniciación de los maestros principiantes: una idea de enseñanza y de preparación, una elección del conocimiento que es pertinente y esencial que debe poseer el maestro novel, y por último saber cómo se adquiere ese conocimiento.

Continúa diciendo el autor, que los programas de iniciación o inducción docente deben de contener características para un desarrollo o perfeccionamiento profesional. Estas características garantizarán el éxito de los mismos. Entre ellas pueden destacarse:

- a. Los directores del programa deben estar en contacto con las actividades que se desarrollan en el programa.
- b. Los programas de inducción deben de formar parte de una amplia organización de desarrollo profesional y que al finalizar siga existiendo personas que puedan asesorar, ofertar cursos, bibliografía a recomendar, dándole un sentido amplio al programa.
- c. Escoger a mentores para el acompañamiento de los maestros principiantes que se sientan cómodos y satisfechos del trabajo que realizan.
- d. Prever posibles retos en donde se cuenten con opciones para enfrentar a problemas que se puedan dar.
- e. Contar con una organización controlada para dar datos sobre el desarrollo del programa en cualquier momento.

Marcelo (2008) destaca que los programas de inserción o inducción son una propuesta diferente a la formación inicial y a la formación en servicio y que pueden variar en características y contenidos. Así mismo, establece que la duración y la intensidad son aspectos importantes que la conforman. Por otro lado, el autor hace hincapié que pueden estar orientados a que hagan crecer profesionalmente a los maestros principiantes o bien dirigidos a la evaluación y remediar fallos.

Horn, Sterling y Subhan, citados por el mismo autor, establecen que son nueve los elementos comunes de los programas de inducción o inserción, como lo son: la orientación como actividad introductoria antes del inicio del curso, para situar a los maestros en la escuela, el currículo y la comunidad; el mentor como uno de los elementos más importantes en el programa; las condiciones de trabajo, en que se ve integrada por alumnos asignados, actividades extracurriculares, recursos y actividades de preparación; tiempo para que puedan realizar actividades de formación; el desarrollo profesional con actividades de formación relacionadas a la enseñanza, administración de clase, disciplina y relaciones con

los padres; apoyo a los compañeros, la que puede ser con grupos de maestros que planean o estudian la enseñanza; y por último la valoración del maestro, en donde el maestro principiante es observado en sus prácticas educativas para determinar sus fortalezas y debilidades.

1.2.2.1 Características del maestro mentor

El MINERD (2016) reconoce a la mentoría o tutoría como la acción dirigida a proporcionar apoyo y orientación al maestro principiante para manejar las tensiones y dificultades que pueden afectar el desenvolvimiento de quien inicia su ejercicio profesional en la docencia. Se desarrolla mediante un acompañamiento directo con el novel y que lo apoya para promover oportunidades de aprendizaje y guiarlo en su crecimiento profesional. Además, evalúa el desempeño del maestro principiante y brinda recomendaciones para reforzar las buenas prácticas, mejorar su eficiencia y eficacia profesional.

Flores (2006) destaca las características personales con las que debe de contar el mentor, quien apoyará en su camino a los maestros principiantes. Entre las que menciona la empatía, paciencia, facilidad para la comunicación, flexibilidad, diplomacia y sensibilidad. Además, reconoce que entre las profesionales, debe de contar con experiencia en sus clases, disciplina, habilidad para la realización de la clase, comunicación con sus colegas, dinamismo tanto para organizar como para planificar. Estas características son indispensables para incidir en las relaciones que se establezcan con el maestro novel. Distingue que la característica que debe sobresalir ante todo es de disponer de la habilidad para trabajar en equipo con el maestro principiante, en donde debe de existir confianza mutua, respeto y que cada uno es capaz de mejorar. Por otro lado, se enfatiza que los mentores deben de verse como modelos para los principiantes, también como formadores de profesores. Así mismo, que exista una constante observación y retroalimentación con los maestros noveles.

De acuerdo con Ortúzar (2011), propone como criterios mínimos para la selección de los mentores: que posean evidencias de prácticas destacadas en la institución en donde

laboran; tener cinco o más años de experiencia como educador en el área en que se lleva a cabo la mentoría; tener un reconocimiento favorable de sus directivos por poseer una conducta ética y de responsabilidad profesional; tener un conocimiento actualizado del currículo; y un liderazgo y compromiso con la educación.

1.2.3 Principios en los que debe de girar los programas de inducción

La programación de formación del profesorado ha delimitado un conjunto de bases sobre las cuales se dirigen la práctica del desarrollo profesional para que estos alcancen eficacia. Es así que Hawley y Valli, citado por Marcelo (2008), proponen ocho principios, los cuales son:

- Metas y aprendizaje de los alumnos: La preparación de los maestros gira alrededor de las necesidades del aprendizaje de los estudiantes.
- Participación de los educadores: Al apelar la formación a las necesidades de los maestros también, estos se verán motivados y comprometidos para aprender.
- Centrada en la escuela: La formación debe enfocarse en la escuela y en la identificación y solución de problemas propios de ella y problemas inmediatos.
- Solución de problemas de forma colaborativa: Tanto la solución de problemas de carácter individual como colectiva permitirá que se trabaje de manera colaborativa.
- Seguimiento y apoyo: La formación debe de ser constante y evolutiva, en donde exista un seguimiento y apoyo.
- Riqueza de información: Se debe de incluir la evaluación de diferentes fuentes de los maestros y de los estudiantes.
- Fundamentación teórica: La formación debe de estar enfocada en una fundamentación teórica de conocimientos y habilidades a adquirir para autoevaluar por parte de los profesores sus ideas y prácticas de enseñanza.

- Un desarrollo de transformación más comprensivo: El proceso del crecimiento profesional debe incorporarse por un cambio extenso y comprensivo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

1.3. Perfil del docente basado en competencias

Cabe resaltar que para la formación de todo maestro principiante se deben de fortalecer los aspectos que giran alrededor de un perfil del educador de este siglo. Achaerandio (2015) hace hincapié que para mejorar los resultados educativos la solución es mejorar la calidad de los educadores.

Para Galvis, Fernández y Valdivieso (2007) el perfil del docente profesional basado en competencias está integrado por elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y destrezas que ayudan la resolución de problemas en el ámbito educativo. El maestro debe de estimular el deseo por aprender, de qué manera aprender y conservar al día estos conocimientos. Es a través de establecer un perfil basado en competencias que permitirá tener una panorámica más extensa, oportuna y contextualizada del perfil del educador, en aspectos de potestad, de enfrentar responsabilidades, de trabajo en grupo y habilidad de aprender a aprender. Dentro de este esquema destaca las competencias intelectuales, competencias inter e intrapersonales, competencias sociales y competencias profesionales.

En cuanto a las competencias intelectuales, el autor, enfatiza que estas apoyarán la habilidad de poner en práctica una serie de saberes esenciales en el entendimiento de un tipo de sujetos, centro educativo, fenómenos y procesos, siendo complemento del desarrollo de las competencias profesionales.

Con relación a las competencias inter e intrapersonales, estas se fundamentan en que el educador debe ser accesible y sumido a los cambios para poder llevar a cabo y estimular el aprendizaje, debe hacer prosperar el liderazgo, la capacidad de relacionarse

con otras personas y resolver obstáculos. Además, alcanzar la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de crear, de automotivarse y perseverar ante los problemas.

Las competencias sociales estimulan la capacidad de comunicarse, asociarse, en emprender y llevar a cabo proyectos educativos, dentro de un escenario de valores y ética, que le permitirá desenvolverse adecuadamente en el entorno de las relaciones con otros.

Al respecto de las competencias profesionales, el autor hace mención que estas competencias son características del quehacer del trabajo del educador porque estas brindan al profesor, pautas de elección entre una serie de estrategias para intervenir de manera intencionada creando aprendizajes y facilitando procesos de aprendizaje más autónomos. También al usar la tecnología de la información y la comunicación.

Para Achaerandio (2015), la formación de los docentes debe de ir encaminada a construir un perfil en el cual debe de estar el educador especializado en el manejo de las doce competencias genéricas, que como meta todo ser humano debe de contar, pero también poseer competencias específicas de su profesión y cita cinco competencias: el liderazgo constructivo; la adaptación razonable a las realidades del entorno; la investigación-acción; el trabajo en equipo; y la gestión académica.

La competencia de liderazgo constructivo encierra el desarrollo de competencias interpersonales, influye positivamente sobre los individuos y contribuye al desarrollo social de la comunidad educativa.

El autor, considera la competencia de adaptación razonable a las realidades del entorno, a aquella que introduce en la formación de educadores para avanzar en escenarios educativos, económicos, culturales, sociales.

La investigación-acción descansa según el autor, en que el educador ha desarrollado un pensamiento analítico, reflexivo, crítico-constructivo y a través de él logra llevar a cabo la búsqueda de respuestas a los problemas y fracasos que pueda enfrentar en el ambiente

educativo. Es así que se convierte en un profesor-investigador que sigue los pasos de la investigación para aplicar metodologías pertinentes para enfrentar diagnosticar y resolver problemas.

El trabajo en equipo es una competencia en la que, de acuerdo al autor, el educador hace su trabajo en armonía y sintonía con el resto del equipo o cuerpo de educadores del lugar donde labora. Surge aquí que cada elemento y miembro hace su labor pero colaborando como un todo.

La competencia de gestión académica compartida gira alrededor de las obligaciones dentro de la organización, incluyendo la planificación, proyectos en común, compilación de observaciones sobre los procesos de aprendizaje-enseñanza, registros de evaluaciones, progresos de estudiantes. Estas acciones van encaminadas a crear y asegurar un ambiente institucional de convivencia y trabajo eficaz.

1.4 Identidad profesional y el maestro principiante

Tomando en cuenta los perfiles presentados anteriormente es oportuno destacar el término de identidad profesional para entender la manera en que este perfil del educador se alcanzará a través de la formación a lo largo de su desenvolvimiento docente. De acuerdo a Gysling, citado por Prieto (2004), reconoce a la identidad profesional como el procedimiento por el que los maestros se ven a sí mismos y son vistos por otros como integrantes de definido grupo social, el grupo de los maestros. La identidad se crea como producto de una construcción que requiere un desarrollo personal y social y que se sustenta durante toda la vida de trabajo dentro de la profesión docente.

Debe entenderse, de acuerdo con Prieto (2004), que durante la construcción de la identidad profesional se configuran representaciones subjetivas y colectivas que son la manera de cómo cada educador administra cognitivamente su vivencia social, sus opiniones, valoraciones, creencias, actitudes e imágenes relacionadas con la carrera en la educación.

Continúa diciendo el autor, que la edificación de la identidad profesional es un proceso social que necesita de la reflexión, que le permite ejercitar la potestad intelectual, detallar sus vivencias, encontrar lo que tienen de parecido con otros y lo que los hace diferentes, las expectativas de su ocupación y lo que hacen. Dentro de la colectividad se genera la crítica y se construye la identidad profesional docente.

Marcelo y Vaillant (2009) estipulan que la identidad profesional del educador se da, con un aspecto típico a todos los educadores y con un aspecto específico. Por un lado es individual y por otra parte ligada a los contextos de trabajo. Es una construcción propia de la historia del educador y sus rasgos colectivos, pero es una construcción compuesta que procede del entorno en donde el educador se desarrolla.

En el caso de Sachs, citado por Marcelo (2008), aduce que la identidad del profesor es un desarrollo cultural, abierto y que se modifica, que incorpora sentimientos, valoraciones e representaciones de lo que es ser maestro en un ambiente determinado. Y, por lo mismo un ambiente de peleas y obstáculos en un espacio que se va creando de formas de ser y de estar en la carrera educativa y no únicamente un dato que se adquiera. El autor manifiesta que la personalidad de los educadores se somete a los elementos del entorno y dependiendo de su ambiente, esta se ve influenciada. Depende del lugar donde trabaje así manifiesta su actitud respondiendo al entorno. Si el maestro tiene oportunidades significativas de desarrollo, motivación, compromiso y apoyo desde que inicia en la profesión, así la identidad se irá forjando. Además, son también determinantes su biografía personal y sus creencias como educadores para la construcción de su identidad.

Una de las características que destacan Marcelo y Vaillant (2009) de la identidad profesional docente, es que esta es un proceso que evoluciona de interpretación y reinterpretación de vivencias. En donde el desarrollo del educador no se detiene y que es un aprendizaje durante toda su vida. La formación de la identidad profesional no es un efecto de quién se es en el momento, sino a lo qué se quiere llegar a ser.

Beijaard, Meijer y Verloop (2004) concuerdan también con la característica anterior y describen este concepto como un proceso que evoluciona y de reinterpretación de experiencias, que implica tanto a la persona como al contexto. Se manifiesta como un comportamiento profesional que se adquiere, no como algo prescrito, sino que se dé en función de la importancia individual del maestro, dando una respuesta propia al contexto. Presentan también, que esta identidad profesional docente puede estar conformada por sub-identidades relacionadas, que se muestran de acuerdo al contexto. Por último, señalan que la identidad profesional brinda una percepción de autoeficacia, incentivo, responsabilidad y complacencia por la labor docente y es uno de los elementos determinantes para convertirse en un buen maestro.

En el caso de los maestros principiantes, esta identidad se irá conformando desde sus primeras experiencias. Marcelo (2008) manifiesta que la creación de la identidad de los maestro principiantes es una mezcla entre su pasado y su situación presente, que a lo largo del tiempo enfrenta desafíos, sus creencias, valores y experiencias, enfoques de enseñanza y aprendizaje, en los diferentes entornos en los que se desenvuelve. Aunque en oportunidades puede caer en una sumisión estratégica de acuerdo a las perspectivas de sus orientadores o mentores, mostrando así reservas personales sobre sus prácticas por el hecho de sentirse evaluados, al ser un profesor en período de práctica. Los maestros principiantes van revisando y cuestionando sus creencias, su forma de ver la enseñanza y lo que quiere decir para ellos ser maestros. Esto lo van desentrañando a medida que van dando sentido al mundo real que ahora se les está presentado. Están en el dilema del deber ser y lo que realmente hacen. Es un momento de contradicciones, en donde es vital un modelaje adecuado de la comunidad educativa a la que pertenecen para satisfacer sus dudas y esclarecer el camino que debe de seguir.

Ávalos y Sevilla (2007) destaca que durante la formación inicial como en los primeros años de educador, la construcción de identidad se desarrolla por medio de los mismos procesos de aprendizaje y afianzamiento. Es en la primera experiencia laboral en la que el nuevo educador pone a prueba su convicción personal y de vocación. Lo que ha aprendido anteriormente, lo convierte o reemplaza por un nuevo aprendizaje. Cambia o

modifica sus habilidades iniciales y la forma de ver sus actitudes, creencias y su efectividad como educador. A medida que el educador novel, se aleja de su situación resguardada durante su formación inicial, enfrenta nuevos desafíos.

Es así que Marcelo (2008) dice que los proyectos de preparación de maestros y de los procesos de inclusión profesional se deben de enfocar en la expansión y creación de las identidades de los educadores por medio del estudio de su vida, la reflexión de su práctica, la colaboración de los compañeros y conciencia en aumento del progreso profesional constante.

1.5 Estrategias de comunicación e interacción en el aula

1.5.1 Comunicación:

La comunicación vista desde el ámbito social, es considerada por Kaplum (2002) como la interacción entre dos o más sujetos o grupos humanos que canjean y comparten vivencias, saberes, impresiones, ya sea personalmente o a distancia por medios técnicos o artificiales. En este proceso de canjeo se establecen vínculos entre sí y van de la existencia particular a la existencia colectiva.

Beltrán, citado por el mismo autor, observa que la comunicación es sistema de interacción colectiva democrática que se basa en el intercambio de señales, en donde el ser humano de manera voluntaria brinda sus experiencias por medio de situaciones libres y en igualdad de vías de participación y diálogo.

Vigotski, citado por Saló (2006), expresa que en la escuela, la comunicación debe ser comprendida como el discurso comunicativo que incluye la lengua hablada y escrita, acompaña, precede, introduce y complementa la mayoría de las tareas del aprendizaje que se llevan a cabo en los entornos educativos. La lengua forma un aspecto importante en las asignaturas y facilita tener un ambiente común de vivencias e informaciones particulares y sociales a través de una serie de alusiones.

1.5.2 Comunicación educativa

Kaplan (2002) al establecer la relación que existe entre la comunicación con la educación, define como comunicación educativa a aquella que no trata de imitar y reproducir acríticamente, sino la que es participativa, problematizadora, personalizante e interpelante. Esta busca una educación en donde la democracia es un instrumento para transformar a la sociedad. Ve que la educación es un proceso de acción-reflexión, duradero en el que el educando encuentra, crea, reinventa y hace propio el saber. En donde el educador acompaña al estudiante para incitar el proceso de análisis y reflexión, para hacerlo de una manera más fácil. En donde existe una dinámica de aprender con él y de él, crear juntos y esto se da a través de la comunicación.

Sigue expresando el autor que en este marco de la comunicación educativa se desenvuelve dentro de un entorno grupal en donde por medio de la experiencia compartida con la relación con los demás se aprende. Aquí el profesor está para motivar, posibilitar el proceso de averiguación, para problematizar, hacer cuestionamientos, escuchar, colaborar al grupo para que manifieste y contribuya con información. Se enaltece los valores de la comunidad, solidaridad, cooperación, creatividad y el valor y capacidad potencial de cada estudiante. Sus metas son favorecer a los estudiantes en la toma de conciencia de su dignidad como persona.

1.5.3 Estrategias de comunicación

Saló (2006) enfatiza como estrategias de comunicación a los hechos comunicativos con el propósito de admitir la administración, el planeamiento, la coordinación, y la emanación en la estructuración de la alocución oral del estudiante. Las estrategias forman parte de un recurso comunicativo para el aprendizaje que en su acción pedagógica son usadas por el educador para conducir sistemáticamente las diferentes posibilidades del discurso educativo.

Además, el autor señala que los profesores deben de conocer y contar con información idónea sobre el funcionamiento lingüístico, de comunicación y de discurso que se da en el aula. Esto quiere decir que debe estar al tanto de elementos pedagógicos, didácticos y psicológicos, de la estructura interactiva, entre otros. Es por ello que la intervención del profesor debe suscitar diferentes formas de interacción y de interactividad para crear situaciones pedagógicas que permitan el surgimiento y transformación de los conceptos e interpretaciones de los estudiantes a favor de objetivos educativos concretos y creación de nuevos conocimientos.

1.5.4 Estrategias de enseñanza

Díaz-Barriga y Hernández (2002) menciona que la enseñanza es un sistema de colaboración que se va realizando en búsqueda de cómo se realiza el progreso en la actividad constructiva de los estudiantes. Es decir, es la realización de un sistema que tiene como fin apoyar el alcance de aprendizajes significativos. Siendo de esta manera una construcción colectiva como consecuencia de intercambios constantes entre los estudiantes y el contexto instruccional. Es así que la enseñanza es una auténtica creación, en donde la clave por parte del educador es poder entenderla y que esta se convierta en un elemento de reflexión y procurar progreso en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

De esta manera, continúa diciendo el autor, las estrategias de enseñanza son procesos que educador usa de manera reflexiva y adaptable para provocar el alcance de aprendizajes significativos en los estudiantes. Es de esta manera que las estrategias de enseñanza son mecanismos para llevar a cabo la actividad pedagógica. Por ello el profesor debe de contar con estrategias, conociendo qué función tienen y de qué manera pueden utilizarse y desarrollarse adecuadamente. Hay que tomar en cuenta, expresa el autor, que estas estrategias deben de venir acompañadas por principios motivacionales y de trabajo cooperativo, lo cual ayudará a enriquecer el proceso.

El autor manifiesta que son cinco elementos importantes para tomar en cuenta qué tipo de estrategia debe de usarse en etapas específicas de la enseñanza en la secuencia didáctica. Anticipa qué debe de tomarse en cuenta:

- Considerar las características generales de los educandos, en donde debe de establecerse el nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros.
- Dominio de saberes generales y contenido curricular.
- La intención y objetivo a alcanzar y las actividades cognitivas que el estudiante debe realizar para alcanzarla.
- Atención continua del desarrollo de la enseñanza, avances y aprendizaje de los alumnos.
- Ambiente intersubjetivo construido con los estudiantes hasta ese momento.

1.5.4.1 Clasificación de estrategias de enseñanza

Díaz-Barriga y Hernández (2002) presenta como clasificación de las estrategias de enseñanza, la división de las mismas en tres grupos. Destaca que las estrategias de enseñanza pueden determinarse como: preinstruccionales (las que se dan al inicio); coinstruccionales (durante); y postinstruccionales (al término). De acuerdo a lo anterior estas estrategias se basan en el momento de uso y presentación.

- Preinstruccionales: Estas permiten preparar al estudiante y ponerlo alerta a lo qué y cómo va a aprender. Además estas accionan los saberes, experiencias previas y situar en el contexto conceptual.
- Coinstruccionales: Apoyan contenidos curriculares y permiten que el estudiante mejore la atención, encuentre la información importante, tenga una mejor codificación y conceptualización, ordene, estructure e vincule las ideas principales.

- Postinstruccionales: Permiten que el estudiante forme una perspectiva sintética, unificadora e inclusiva a la crítica del material. Además, permite valorizar su aprendizaje.

Los autores presentan las estrategias de enseñanza de acuerdo con la clasificación señalada a través de la siguiente tabla:

Cuadro 1.1

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo atendido

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGÚN EL PROCESO COGNITIVO ATENDIDO	
Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Generación de expectativas apropiadas	Objetivos e intenciones
Activación de los conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none">- Situaciones que activan o generan información previa (actividad focal, introductoria discusiones guiadas, etc.)- Objetivos
Orientar y guiar la atención y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Señalizaciones- Preguntas insertadas
Mejorar la codificación de la información nueva	<ul style="list-style-type: none">- Ilustraciones- Gráficas- Preguntas insertadas
Promover una organización global más adecuada de la información nueva a aprender (mejorar las conexiones internas)	<ul style="list-style-type: none">- Resúmenes- Mapas y redes conceptuales- Organizadores gráficos- Organizadores textuales
Para potenciar y explicitar el enlace entre conocimientos previos y la información nueva por aprender (mejorar las conexiones externas).	<ul style="list-style-type: none">- Organizadores previos- Analogías- Cuadros C-Q-A

Fuente: Díaz-Barriga y Hernández (2002, p.145)

En síntesis, el proceso de iniciación de un maestro principiante trae consigo una serie de elementos pedagógicos, profesionales, sociales y de contextualización educativa en

un periodo en el cual, su formación es vital para afrontar las diferentes situaciones en su experiencia docente. Esta es una etapa que le permitirá crear una identidad profesional docente sólida que mejorará su desempeño docente con el apoyo de la comunidad educativa en la que se desenvuelve. Además, si el maestro tiene oportunidades significativas de desarrollo, motivación, compromiso y apoyo desde que inicia, así será el tipo de identidad que desarrolle. Es por eso que es vital que cuente con las herramientas necesarias para la enseñanza para llevar a cabo un aprendizaje significativo para sus estudiantes.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, los cambios sociales, tecnológicos y económicos se han dado de manera rápida, en la humanidad en los últimos años; por lo que se requiere que cada día la preparación de los estudiantes dentro de las aulas esté a la vanguardia. Para ello es necesario que se cuente no solo con recursos físicos que puedan satisfacer las necesidades que se presentan, sino que el recurso humano esté preparado para guiar a los estudiantes a construir un aprendizaje integral y afrontar los requerimientos de una sociedad global. De acuerdo con esto, los maestros, que son una de las principales fuentes dentro del marco educativo, deben de contar con la profesionalización y capacitación a la altura y necesidades de sus educandos. De acuerdo al Informe McKinsey (2006), citado por Achaerandio (2015), destaca dentro de sus conclusiones de la investigación que la excelencia de un modelo educativo tiene como base la excelencia de sus educadores; y que la forma de avanzar en los resultados en la educación es progresando en la enseñanza. Por ello es de vital importancia la formación inicial y permanente de los educadores. Muchos países han tratado de mejorar y darle un nuevo giro a su sistema educativo y proponen perfiles para el educador que permitan incluir rasgos o características específicas para satisfacer las necesidades que se presentan en la actualidad.

Achaerandio (2015) destaca a la vocación para ser educador dentro de los rasgos que debe de tener para educar. Así mismo, el tener dominio teórico-práctico de las áreas de conocimiento que imparte, además de la metodología de aprendizaje-evaluación-enseñanza. Por otro lado, y no menos importante por estar relacionado íntimamente a los cambios a los que se refieren, dominar los temas de educación y aprendizaje que orientan actualmente la labor del educador (manejo de las doce competencias a desarrollar en los estudiantes, temas de psicología cognitiva y evolutiva, neurociencia, entre otros).

En relación con estas características, muchos maestros recién graduados, a lo largo de su formación profesional han tenido acceso en parte a fortalecer estos rasgos. En Guatemala, la carrera de magisterio ha pasado por cambios recientes para mejorar la profesionalización de sus educadores. Dichos cambios también deben de ir de la mano con

el desarrollo de una identidad profesional que los educadores deben de tener para mejorar en su desarrollo profesional. Asimismo, deben desarrollar técnicas de comunicación e interacción en la clase. Unido a lo anterior, es necesario brindar a los maestros una retroalimentación periódica acerca de su desenvolvimiento, lo que les permitirá mejorar en su práctica educativa.

Dentro de este contexto, en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala se reconoce la necesidad de fortalecer estas áreas a través del programa de Inducción Docente. La intención es desarrollar en los maestros recién graduados que ingresan al establecimiento, estrategias para la enseñanza y mejorar sus destrezas de conocimiento de diferentes metodologías para que puedan implementarlas en su práctica educativa, tanto en el colegio como en otras instituciones de Guatemala en donde pudieran laborar.

Sin embargo, es necesario determinar si los talleres que se brindan en el programa van de la mano con las necesidades educativas y profesionales de los educadores. Además debe de establecerse, si la formación que se imparte en los talleres o cursos que se reciben complementan las necesidades del programa de inducción docente. Por otro lado, es relevante que se logre comprobar si la mentoría o grupo de tutores que apoyan a los maestros de inducción docente en sus experiencias educativas, cuentan con los instrumentos de evaluación idóneos y cronograma periódico, para proveer retroalimentación de las prácticas educativas en los salones de clase. Así mismo, se pueda apreciar si se manifiesta la formación de los talleres recibidos por los maestros de inducción y se siguen las sugerencias brindadas por los tutores.

Es aquí donde radica la importancia de hacer una investigación acerca de la lo que piensan los maestros que han recibido el programa para poder mejorar el mismo. Este estudio está orientado a resolver la siguiente inquietud: *¿Qué percepción tienen los educadores que han recibido el programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa?*

2.1 Objetivos

Objetivo General

Analizar la percepción que tienen los educadores que han recibido el Programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa.

Objetivos Específicos

- Definir las impresiones que tienen los maestros que han recibido el Programa de Inducción Docente en cuanto a los talleres que ofrece el programa.
- Establecer las opiniones que tienen los educadores que han participado en el Programa de Inducción Docente en cuanto al desarrollo de una identidad profesional para su práctica educativa.
- Distinguir lo que piensan los educadores que han formado parte del Programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala con relación a su manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula para su práctica educativa.

2.2 Elemento de Estudio

Percepción del Programa de Inducción Docente

2.3 Definición del elemento de estudio

2.3.1 Conceptual

Percepción

Vargas (1994) determina que la percepción debe de definirse como un proceso cognitivo de la conciencia que tiene que ver con la identificación, análisis y dar significado para crear juicios en relación a las impresiones obtenidas del contexto físico y social, en la

que participan otros procesos mentales entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la representación.

Así mismo, Bruno (1997) define a la percepción como una tarea psicológica que permite al individuo, por medio de los sentidos, adquirir y construir la información que proviene de afuera, transformándola en totalidades estructuradas y dotarlas de significado para el individuo que las recibió.

Programa

La Asociación de Academias de la Lengua Española (2014) define como programa al conjunto organizado de funciones esenciales para realizar un proyecto.

Por su parte, Mercado (2002) se refiere a un programa como un conjunto de acciones vinculadas y organizadas de manera secuencial, que pretenden alcanzar un objetivo, teniendo en mente el tiempo.

En el caso de Ander-Egg (1993), establece como programa, a una serie organizada, consecuente e integrada de acciones, tareas o procesos manifestados en un grupo de proyectos unidos o coordinados entre sí.

Inducción docente

De acuerdo a la definición de Vonk, citado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2016) se refiere a la inducción docente como la transformación desde profesor en formación hasta alcanzar ser un profesional autosuficiente. La incorporación se puede visualizar de mejor manera como un elemento de un continuo en el desarrollo profesional de los educadores.

Por último, el MINERD (2016) se refiere a la inducción docente como “la inducción informada o de cuidado en la que se organiza y transfiere información a los o las

docentes principiantes acerca del tipo de escuela a que ha sido asignado, tradiciones que prevalecen, normas que rigen, metodologías de trabajo, procesos didácticos, recursos y características de los estudiantes; y quien provee el acompañamiento y canaliza gestiones de recursos convencionales para viabilizar la labor docente en el contexto del centro educativo, es el tutor o la tutora” (p.3).

2.3.2 Operacional

Para fines de esta investigación se entenderá por percepción del programa de Inducción docente, al conocimiento, ideas y sentimientos que tienen los educadores de preprimaria y primaria que participaron en el proceso formativo y de acompañamiento para la integración de los educadores principiantes a la institución educativa; contar las condiciones básicas idóneas para optimizar su desempeño y encaminar su trayectoria hacia la carrera docente, mostrando un ejercicio autónomo de su profesionalismo al propiciar que sus estudiantes logren aprendizajes de calidad. Así mismo, contar con la preparación necesaria para hacer cambios significativos en la educación guatemalteca en otras instituciones, mediante la acción tutorial y de profesionalización en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala. Se determinará a través de la guía de los indicadores:

- Talleres de inducción docente, informativos y formativos
- Identidad profesional
- Manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula.

2.4 Alcances y límites

El presente estudio se llevará a cabo durante el presente ciclo escolar, en las secciones de preprimaria y primaria de un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala. Se tratará de establecer la percepción de los maestros que han participado en el Programa de Inducción Docente y los que están participando, lo que servirá de base para reflexionar en cuanto al proceso formativo y lineamientos que utiliza actualmente el programa y su efectividad. Los resultados que puedan obtenerse pueden servir como

referencia o para la modificación de los mismos y así apoyar a la institución o a otras instituciones que puedan incorporar un tipo de programa similar.

2.5. Aportes

Esta investigación puede aportar principalmente a la institución educativa en donde se llevará a cabo, a través de los resultados, una reflexión analítica del programa de inducción docente y tomar decisiones enfocadas a los objetivos que dieron vida al programa y continuar con su proceso de innovación. Esto va de la mano con el Plan Estratégico de la institución para mejorar sus estándares educativos y de profesionalización a sus educadores.

El programa y los próximos integrantes que participarán en él se fortalecerán profesionalmente y a futuro podrán incrementar su identidad profesional. De la misma manera, los que pertenecieron al programa y funcionan como tutores podrán apoyar a sus colegas principiantes de una mejor manera, enfocados en las fortalezas y necesidades del programa.

Así mismo, se beneficiará la comunidad educativa, ya que permitirá un desempeño asertivo de sus educadores y la motivación de los mismos propiciando una comunidad de aprendizaje activo.

III.MÉTODO

3.1. Sujetos

Los sujetos de esta investigación son maestros y maestras que laboran en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala que han recibido el Programa de Inducción Docente con anterioridad, en su primer año de servicio en el colegio. Tienen edades que oscilan entre los 25 a 60 años. Ellos cuentan con una experiencia educativa que van entre los 5 a 50 años. También, poseen un nivel académico que va entre profesorados, licenciaturas y maestrías. Además, se trabajó con los maestros principiantes que actualmente reciben el programa. Dichos maestros son recién graduados de diversificado como maestros de educación preprimaria, educación física y bachillerato con orientación en educación. Los maestros trabajan en la sección de Primaria y Preprimaria. Los educadores que han recibido el Programa de Inducción en la institución y que cuentan con más de un año de laborar, proporcionan la mentoría o asesoramiento a los maestros principiantes. Algunos de estos maestros ofrecen talleres de desarrollo profesional en el Programa de Inducción Docente.

La institución en donde se llevó a cabo el estudio fue fundada en 1945. Es una institución independiente, no lucrativa, con un programa riguroso, inspirado en las prácticas y metodologías educativas de los Estados Unidos de América. Se fundamenta en principios de un programa mixto, bicultural (Guatemala y Estados Unidos) y bilingüe (español e inglés). Su visión es brindar un legado de vidas significativas que aporten valor a Guatemala y a las comunidades globales. Es reconocido por el Ministerio de Educación de Guatemala como una Escuela de Laboratorio. Dentro de su responsabilidad con el desarrollo de la educación en Guatemala ofrece el Programa de Inducción Docente a educadores recién graduados que ingresan a través de pruebas de oposición para que después de un año de preparación puedan, según sea el caso, seguir colaborando en la institución o bien ofrecer a la educación guatemalteca mejores prácticas educativas en otras instituciones, tanto privadas como públicas. La preparación radica en que los maestros principiantes durante la mañana, unidos a los maestros mentores, pueden tener

acceso a grupos de estudiantes en donde ponen en práctica las diferentes estrategias de enseñanza guiados por un maestro titular. Los maestros noveles tienen acceso durante el año a cambiar de grado para incrementar su experiencia en diferentes niveles, edades de los estudiantes y asesoría de diferentes mentores experimentados. Además, por las tardes reciben talleres de capacitación y el día sábado cursos universitarios en el área educativa.

La investigación tiene un enfoque cuantitativo. En este caso para llevar este tipo de investigación se determinó el tamaño de la población de acuerdo con los datos proporcionados por la institución, que es un total de 45 maestros. Por lo mismo, el estudio se realizará a través de un censo. De acuerdo a los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014), en un censo se abarcan todos los casos del universo o una población.

A continuación se presenta en la tabla 3.1 la cantidad de maestros que laboran en cada uno de los niveles en donde fue aplicado el cuestionario en la institución educativa.

Tabla 3.1

Nivel en el que labora	No.	%
Primaria	26	57.78
Preprimaria	19	42.22
Total	45	100

El total de la población de los sujetos fue de 45 maestros, hombres y mujeres. De esto se desprende que la población mayoritaria es de mujeres, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3.2

Género	No.	%
Femenino	43	95.56
Masculino	2	4.44
Total	45	100

El nivel académico de los participantes abarca desde el nivel Diversificado hasta la Maestría. En su mayoría los maestros poseen un nivel académico mayor al diversificado, de acuerdo a como se presenta en la tabla a continuación:

Tabla 3.3

Nivel académico	No.	%
Diversificado	12	26.67
Profesorado/técnico	10	22.22
Licenciatura	13	28.89
Maestría	10	22.22
Doctorado	0	0.00
Total	45	100

De los 45 maestros a quienes se les aplicó el cuestionario 34 de ellos cuentan con más de un año de laborar en la institución, mientras que los otros 11 son maestros principiantes que actualmente completaron su período de inducción docente. Lo anterior puede notarse en las dos tablas que se presentan en seguida:

Tabla 3.4

Años de laborar en la institución	No.	%
De 0 a 1 año	11	24.44
Más de 1 a 5 años	9	20.00
Más de 5 a 10 años	8	17.78
Más de 10 a 15 años	2	4.44
Más de 15 a 20 años	5	11.11
Más de 20 a 25 años	6	13.33
Más de 25 a 30 años	2	4.44
Más de 30 años	2	4.44
Total	45	100

Tabla 3.5

Puesto en que laboran los maestros	No.	%
Maestros de Inducción docente	11	24.44
Maestros que han tenido a su cargo un maestro de inducción docente en alguno de los 3 periodos a lo largo del ciclo y/o formaron parte del Programa de Inducción Docente.	34	76.56
Total	45	100

3.2 Instrumento

Con el fin de obtener la información que se necesitaba para responder a los objetivos y la pregunta de la investigación, se usó como instrumento un cuestionario dirigido a los maestros que han recibido el programa de Inducción docente y maestros principiantes que reciben el programa en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala, en el ciclo 2017-2018. Ambos serán validados por tres expertos.

El cuestionario, de acuerdo a Hernández et al. (2014), es un instrumento que contiene un grupo de preguntas relacionadas a una o más variables a medir, en donde se debe de ser consecuente con el planteamiento del problema. El cuestionario que se realizó fue elaborado por la investigadora con el objetivo de conocer la percepción que tienen los maestros acerca del programa de Inducción docente, basado en los indicadores planteados en la investigación: talleres que ofrece el Programa de Inducción Docente, desarrollo de la identidad profesional y estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula. Este consta de 24 preguntas cerradas de opción múltiple para recopilar la información. De acuerdo con los autores este tipo de preguntas ofrecen al investigador, reducir la ambigüedad de las respuestas y favorecer la comparación de las mismas. Además, permiten a los encuestados seleccionar la alternativa que condense mejor su respuesta. Las preguntas elaboradas están relacionadas directamente con cada uno de los indicadores propuestos. En el caso del indicador referente a los talleres que ofrece el Programa de Inducción Docente, se presentan 8 preguntas que van de la 1 a la 8. Asimismo el indicador concerniente al desarrollo de la identidad profesional está conformado por 7 preguntas, las

cuales son de la 9 a la 15. En el caso del indicador de las estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula, está constituido por 9 preguntas, de la 16 a la 24.

De acuerdo a esto, el cuestionario permitió a la investigadora recabar la información para la investigación. Una copia de este instrumento aparece en el anexo.

3.3 Procedimiento

- Después de realizar un análisis de los problemas que cotidianamente se dan en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala, se logró determinar que es necesario realizar una investigación acerca del programa de Inducción Docente que se realiza en la institución. De esta manera se eligió el tema de estudio.
- Después de ello se llevó a cabo la definición del tema a investigar.
- Luego se consultaron, revisaron investigaciones y estudios nacionales e internacionales relacionados al tema a investigar.
- Además se planteó el problema, la pregunta y objetivos de la investigación.
- Se solicitó el permiso al establecimiento para realizar la investigación y poder aplicar el instrumento.
- Se llevó a cabo la elaboración del cuestionario considerando los componentes de la variable de la investigación.
- También se realizó el procedimiento de validación del instrumento por expertos que pertenecen tanto a la institución donde se realizó el estudio (administrados y maestros que son asesores del programa) y profesores universitarios quienes brindaron retroalimentación. Dicha retroalimentación estuvo enfocada en: la extensión del instrumento; mejora en instrucciones para la resolución del cuestionario; sugerencias de redacción de algunas preguntas para mantener enfocados a los sujetos que resolverían el cuestionario; y omisión de algunas preguntas innecesarias.
- Se calendarizó la fecha para la aplicación del cuestionario.
- Posteriormente se aplicó el cuestionario a 45 maestros, de manera que se obtuvo la información pertinente que permitió la realización del objetivo de la investigación.

- Se tabularon los resultados obtenidos en una tabla de Excel y se organizaron los resultados por sujeto.
- Después se llevó a cabo un análisis estadístico a través de medidas de frecuencias y tablas.
- Se estudió la información recopilada por medio del cuestionario. Así como la congruencia entre el fenómeno que se había estudiado, el marco teórico, objetivos generales y específicos de la investigación.
- En seguida se presentaron los resultados a través de tablas e interpretaciones de la investigación.
- Se elaboraron conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados obtenidos.
- Posteriormente se llevó a cabo el informe final.

3.4 Diseño y metodología estadística

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo. Dicho enfoque utilizó la recolección de datos, con base en la medición numérica y el análisis estadístico. Esta es una investigación no experimental de diseño transversal en donde se observan situaciones ya existentes, que no han sido causadas deliberadamente en la investigación por quien las lleva a cabo. Es así que, las variables independientes suceden y no es posible manipularlas, no se puede influir en ellas porque ya pasaron, al igual que sus consecuencias. Se pueden observar los fenómenos tal como se originan en su entorno real para analizarlos (Hernández et al. 2014). De acuerdo con los mismos autores, es transversal porque se recolectan los datos en un solo momento para describir variables y analizar su incidencia en un momento dado.

El enfoque cuantitativo utilizó estadística descriptiva, en donde se organizaron y clasificaron los indicadores cuantitativos que se obtuvieron por medio del cuestionario. Dicha información se organizó por medio de tablas y se utilizó frecuencias. Las medidas de tendencia central que se utilizaron fueron la media, mediana y moda. Hernández et al. (2014), determina que una distribución por frecuencias es un conjunto de puntuaciones con

relación a una variable, organizadas en sus correspondientes categorías y que se presenta en una tabla. Los resultados fueron analizados por medio del programa de Excel.

IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En el siguiente capítulo se muestran los resultados del trabajo de la investigación cuantitativa que se realizó. Dichos resultados fueron recopilados a través del cuestionario sobre la percepción de los educadores que han recibido el Programa de Inducción Docente y la formación profesional adquirida para su práctica educativa. Este cuestionario fue aplicado a 45 educadores para responder a los objetivos establecidos. El cuestionario aparece en la parte de anexos para su consulta.

La información se presenta por medio de tablas con su respectivo análisis e interpretación.

Tabla 4.1 Talleres de información y formación en el Programa de Inducción Docente.

	P.1 ¿Considera que los talleres de información al inicio del Programa de Inducción Docente son suficientes para quienes participan en dicho programa?	P.2 ¿Está de acuerdo con los cursos propuestos a nivel universitario que reciben los maestros de inducción docente para su formación?	P.3 ¿Los conocimientos adquiridos a través de los talleres formativos mejoran la calidad de las prácticas educativas de los maestros de inducción docente?	P.4 ¿Son aplicables los elementos aprendidos en los talleres de formación para los maestros de inducción docente?	P.5 ¿A su juicio, la cantidad de cursos de capacitación son suficientes?	P.6 ¿Según su opinión la calidad de los talleres de capacitación es adecuada para la formación de los maestros de inducción docente?	P.7 ¿Los maestros mentores o asesores reconocen las responsabilidades mínimas para la formación de los maestros de inducción docente durante los periodos de mentoría y/o asesoramiento?	P.8 ¿Cree que existen con periodicidad evaluación y retroalimentación para los talleres de información y formación para el Programa de Inducción Docente?
Media	4.76	5.36	5.27	5.09	4.69	4.67	5.02	4.04
Mediana	5	6	6	5	5	5	5	4
Moda	5	6	6	6	5	5	5	5
Desviación estándar	1.23	1.23	1.05	1.12	1.29	1.38	1.06	1.38
Mínimo	1	1	1	1	1	1	2	1
Máximo	6	6	6	6	6	6	6	6
Cuenta	45	45	45	45	45	45	45	45

En la tabla anterior es posible determinar que para el indicador relacionado a los talleres de información y formación en el Programa de Inducción Docente el promedio de las respuestas de los sujetos están parcialmente de acuerdo con los postulados o preguntas planteadas. Las medianas más altas se consiguen en las preguntas 2 y 3. Es así que la pregunta 2 tiene que ver con los cursos propuestos a nivel universitario que reciben los maestros de inducción para su formación. Así mismo, la pregunta 3 gira alrededor de los conocimientos que han adquirido los maestros de inducción por medio de los talleres formativos. En estas preguntas, el 50% (dato de la mediana) está totalmente de acuerdo que en el Programa de Inducción Docente se reciban los cursos que se imparten actualmente. Es así que en la pregunta 3 se cree que los conocimientos adquiridos a través de los talleres formativos mejoran la calidad de las prácticas educativas de los maestros de inducción docente.

En las otras preguntas relacionadas a los talleres de información al inicio del programa; la aplicabilidad de los elementos aprendidos en los talleres de formación; la cantidad de cursos de capacitación; calidad de los talleres de capacitación; y el reconocimiento de los maestros mentores en cuanto a la responsabilidad para la formación de los maestros de inducción, la mediana arroja que los encuestados están parcialmente de acuerdo.

La pregunta con el promedio más bajo es número 8, la que se relaciona con la creencia de que existe con periodicidad evaluación y retroalimentación para los talleres de información y formación para el Programa de Inducción Docente en donde el promedio respondió que no está de acuerdo ni en desacuerdo. En todas estas preguntas se alcanzó una desviación alta, es decir las respuestas de los sujetos son dispersas y se confirma con el dato mínimo y máximo.

Tabla 4.2 Identidad Profesional

	P.9 ¿Considera que la formación del Programa de Inducción Docente desarrolla la identidad profesional?	P.10 ¿El ambiente de trabajo en el que se desenvuelve el Programa de Inducción Docente fomenta la identidad profesional?	P.11 ¿El Programa de Inducción Docente promueve la auto-reflexión en los educadores sobre la práctica educativa?	P.12 ¿El Programa de Inducción Docente permite que los maestros principiantes puedan visualizar un modelo a seguir para su crecimiento profesional?	P.13 ¿Cree que es un componente importante para promover la vocación docente el Programa de Inducción Docente?	P. 14 ¿Considera que el Programa de Inducción Docente ofrece oportunidades significativas de desarrollo para fortalecer el compromiso del maestro principiante con su profesión?	P.15 ¿El Programa de Inducción Docente permite modificar creencias, valoraciones, imágenes y actitudes relacionadas con la realidad de la profesión docente de un maestro principiante?
Media	5.36	5.49	5.49	5.67	5.56	5.69	5.56
Mediana	6	6	6	6	6	6	6
Moda	6	6	6	6	6	6	6
Desviación estándar	0.77	0.73	0.79	0.56	0.76	0.56	0.72
Mínimo	3	3	2	4	3	4	4
Máximo	6	6	6	6	6	6	6
Cuenta	45	45	45	45	45	45	45

En relación al indicador relacionado a la identidad profesional las medias corresponden a que los sujetos están parcialmente de acuerdo con las proposiciones establecidas. Las medianas coinciden en todas las preguntas mostrándose con una respuesta alta. Lo que establece que el 50% de los sujetos considera estar totalmente de acuerdo que la formación del Programa de Inducción Docente desarrolla la identidad profesional. Esto se ve reflejado en todas las preguntas que van de la 9 a la 15 del cuestionario las cuales en su orden están relacionadas: al ambiente de trabajo en el que se desenvuelve el Programa en donde se fomenta la identidad profesional; la promoción de la auto-reflexión en los educadores sobre su práctica educativa; que dicho Programa permite que los maestros principiantes puedan visualizar un modelo a seguir para su crecimiento profesional; ven en el programa como un componente importante para promover la vocación docente; observan que el Programa ofrece oportunidades significativas de desarrollo para fortalecer el compromiso del maestro principiante con su profesión; y que el

Programa modifica creencias valoraciones, imágenes y actitudes relacionadas con la realidad de la profesión docente de un maestro principiante.

En relación a la desviación estándar esta guarda una tendencia alta de dispersión en la pregunta 11, que trata acerca de la auto-reflexión en los educadores sobre la práctica educativa. Por el contrario la desviación estándar se mantiene baja en las preguntas 12, 14 y 15. Dichas interrogantes están relacionadas a que el Programa permite a los maestros principiantes visualizar un modelo a seguir para su crecimiento profesional; la creencia que el Programa ofrece oportunidades significativas de desarrollo para fortalecer el compromiso del maestro principiante con su profesión; y que el maestro principiante a través del Programa puede modificar creencias, valoraciones, imágenes y actitudes relacionadas con la realidad de la profesión docente. Todo lo anterior se puede comprobar con el dato mínimo y máximo.

En cuanto a las siguientes dos tablas que se presentan cabe indicar que corresponden a manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula. Esto con base a la formación que dentro del Programa de Inducción docente se desarrolla. En la primera tabla de este indicador las respuestas iban desde desconocer la información presentada hasta estar totalmente de acuerdo. Mientras que en la segunda se presentaron afirmaciones en las que los sujetos debían de responder a su grado de satisfacción.

Tabla 4.3 Manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula

	P.16 ¿En su opinión, cree que el Programa de Inducción Docente permite la preparación de los maestros principiantes para alcanzar el dominio de conocimiento general en el manejo de estrategias básicas en el acto de comunicación?	P.17 ¿Por medio del Programa de Inducción Docente se alcanza la preparación de los maestros principiantes en el dominio del contenido curricular en el acto de comunicación dentro del proceso de aprendizaje enseñanza?	P.18 ¿Considera que el Programa de Inducción Docente ofrece a los educadores estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes?	P.19 ¿Ofrece el Programa de Inducción Docente a los educadores estrategias para verificar el progreso y desarrollo de los estudiantes?
Media	5.40	4.87	5.53	5.36
Mediana	6	5	6	5
Moda	6	5	6	6
Desviación estándar	0.78	1.10	0.69	0.77
Mínimo	3	2	3	3
Máximo	6	6	6	6
Cuenta	45	45	45	45

De acuerdo a los resultados presentados en la tabla que antecede se nota que en el promedio los sujetos consideran estar parcialmente de acuerdo con estas preguntas. Por su parte, las medianas más altas se encuentran en las preguntas 16 y 18, las cuales se ven relacionadas con la opinión acerca el dominio de conocimiento general de estrategias básicas en el acto de comunicación en el ambiente pedagógico. Además de que si el Programa ofrece a los educadores estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En estas preguntas el 50% está totalmente de acuerdo. Sin embargo la pregunta con la media y mediana más baja, es la pregunta 17, la cual está relacionada con la preparación de los maestros de inducción con el contenido curricular en el acto de comunicación dentro del proceso de aprendizaje enseñanza. De acuerdo a la desviación estándar esta se muestra dispersa especialmente lo que corresponde a la pregunta 17, en la que los sujetos

consideran esta interrogante entre totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Esto se ve representado entre el dato mínimo y máximo.

Tabla 4.4 Manejo de estrategias básicas de comunicación e interacción en el aula

	P.20 Brinda a los educadores formación en estrategias de activación de conocimientos previos en los estudiantes durante el aprendizaje.	P.21 Facilita a los educadores formación en estrategias de guiar la atención en el aprendizaje de los estudiantes.	P.22 Provee a los educadores formación en estrategias para el manejo de disciplina en la clase.	P.23 Ofrece a los educadores formación en estrategias para el surgimiento de conocimientos a favor de competencias educativas.	P.24 Provee a los educadores formación de estrategias para la transformación de conceptos previos a nuevos conocimientos en los estudiantes.
Media	4.33	4.40	4.49	4.31	4.33
Mediana	5	5	5	4	4
Moda	5	5	5	5	5
Desviación estándar	0.83	0.78	0.76	0.76	0.74
Mínimo	2	2	2	2	2
Máximo	5	5	5	5	5
Cuenta	45	45	45	45	45

En la tabla que precede se presentaron afirmaciones de las cuales los sujetos seleccionaron su grado de satisfacción referente a estas. Esto se estableció de la siguiente manera:

1. Sumamente insatisfecho
2. Más bien insatisfecho
3. Ni satisfecho ni insatisfecho
4. Más bien satisfecho
5. Sumamente satisfecho

De ello se desprende que el promedio en las respuestas que se manifiestan es alto y que los sujetos determinan un grado de satisfacción *más bien satisfecho*. Las medianas más altas se consiguen en las preguntas 20, 21 y 22 que tienen en su orden con que el programa: brinde estrategias de activación de conocimientos previos en los estudiantes durante el aprendizaje; facilite formación en estrategias de guiar la atención en el aprendizaje de los estudiantes; y provea formación en estrategias de manejo de disciplina. En estas preguntas el 50% se está sumamente satisfecho con los aspectos anteriores. Las preguntas con la media y mediana más baja son las 23 y 24, en donde los sujetos manifiestan estar “más bien satisfechos”. Estas preguntas están relacionadas con que el programa: ofrezca formación en estrategias para el surgimiento de conocimientos a favor de competencias educativas; y que provea formación de estrategias para transformación de conceptos previos a nuevos conocimientos en los estudiantes. En todas estas preguntas se alcanzó una desviación alta, es decir las respuestas de los sujetos son dispersas y se confirma con el dato mínimo y máximo.

De esta manera se pudieron visualizar las respuestas emitidas por los sujetos de estudio en cada uno de los indicadores presentados en donde se da de manifiesto su percepción ante el Programa de Inducción Docente.

V.DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se realizará una comparación y contraste entre la teoría que sustenta esta investigación y los resultados cuantitativos alcanzados por el estudio realizado por la investigadora. El objetivo general del estudio fue analizar la percepción que tienen los educadores que han recibido el Programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa. La población de los sujetos a quienes se les aplicó un cuestionario fue de 45 maestros y maestras en total, que han recibido el Programa de Inducción Docente con anterioridad, en su primer año de servicio en el colegio y a maestros principiantes que actualmente reciben el programa.

Por medio de los resultados alcanzados se ha podido comprobar que los maestros de la institución en mención consideran que los talleres de información y formación en el Programa de Inducción Docente que se brindan permiten a los maestros de reciente ingreso adquirir conocimientos para mejorar la calidad de sus prácticas educativas. De la misma manera los maestros están de acuerdo con los cursos propuestos que reciben en la universidad y forman parte del Programa. Esto concuerda con Mansilla (2012) quien estableció que los educadores deben recibir capacitaciones constantes entre ellas las que hagan uso de metodologías que favorezcan el aprendizaje significativo. Es por ello que dentro del análisis realizado se puede evidenciar que los maestros están de acuerdo que el Programa de Inducción Docente ofrezca a los educadores estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes y esto se logra gracias a la formación recibida a nivel universitario. Ávalos (2013) apoya que en los programas de inducción se desarrolle la optimización de metodologías de enseñanza, técnicas de evaluación, entorno de clases y desarrollar un buen manejo de recursos por parte de los educadores. De esta manera enmarca su propuesta para impulsar los programas de inducción docente.

Al igual que la investigación de Lacarrie (2008), este afirmó que para mejorar las metodologías de aprendizaje-enseñanza es necesario contar con centros formadores de docentes en donde se puedan brindar cursos de inducción en la docencia. Este aspecto

puede verse reflejado en el Programa de Inducción Docente de este colegio de la zona 15, el cual es fuente de este estudio, que cuenta con nuevas tecnologías y promueve el acceso de capacitación a su población de primer ingreso a la institución. Lo cual, se comprueba con las respuestas emanadas por sus docentes relacionadas a los talleres formativos recibidos tanto en la institución como en la universidad con los que están de acuerdo.

Asimismo Montoya (2012) hace alusión en su investigación que se implementen talleres y cursos de formación a los maestros del nivel inicial y pre-primario, aspecto que ha sido considerado en el Programa y que los educadores encuestados manifiestan su apoyo.

Por su lado Cañon (2012), coincide que es necesaria una atención formativa dirigida a los educadores principiantes debido a la poca coherencia entre teoría y práctica en su preparación inicial. Este autor enfatiza en contar con cursos de formación para los educadores noveles en donde se tomen en cuenta contenidos que sirvan para atacar las dificultades de enseñanza y las necesidades formativas de estos educadores. Además piensa que al tener actividades de formación los maestros obtendrán conocimientos importantes tanto para su labor y su aplicación en el aula. Lo que contrasta en los resultados de la investigación en donde se da de manifiesto el considerar estar parcialmente de acuerdo, con que en los talleres son aplicables los elementos aprendidos y que estos son suficientes. Esto va de la mano con la calidad de los talleres para la formación de los maestros de inducción y que exista periodicidad en la evaluación y retroalimentación para los talleres de información y formación. En este último aspecto se mostró el promedio más bajo en cuanto a los talleres de información y formación donde los sujetos encuestados respondió no estar de acuerdo ni en desacuerdo.

Ahora bien, se ve manifestado en los sujetos del estudio que están parcialmente de acuerdo que los maestros mentores reconocen las responsabilidades mínimas para la formación de los maestros de inducción durante los períodos de asesoramiento. Esto lo evidencia Montoya (2012) en su investigación estableciendo que es necesario implementar formación de docentes mentores para que respondan a las necesidades de los maestros principiantes. De la misma manera Ruiz (2008) apoya en sus recomendaciones que es

importante que las instituciones cuenten con maestros profesionales que puedan orientar en el proceso de inducción para los educadores principiantes y se establezcan las pautas para realizar esta mentoría.

Los maestros de la institución del estudio están totalmente de acuerdo que la formación del Programa de Inducción Docente desarrolla la identidad profesional y concuerda con Gálvez (2013) al establecer que la construcción de dicha identidad se expresa de manera en que entiende el mundo de la educación. Los sujetos del estudio toman en cuenta para aseverar, que el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve el Programa fomenta la identidad profesional. Así mismo los modelos a seguir para su crecimiento profesional y el fomento de la vocación docente. De la misma manera el fortalecimiento del compromiso del maestro principiante con su profesión. Esto concuerda con lo establecido por López (2007) quien en su investigación, cuyo objetivo era determinar factores de incidencia en la identidad profesional del maestro en servicio en Huehuetenango, determinó la incidencia que puede tener el ambiente de trabajo con la relación a promover la identidad profesional.

Por su parte González (2013) en su estudio coincide con la presente investigación que la identidad profesional del maestro principiante no es propia de él mismo, sino que se ve relacionada con los demás. Esto se relaciona con los modelos a seguir para su crecimiento profesional como lo enmarcan los resultados emanados por los sujetos de estudio en este análisis.

Sin embargo las respuestas que giran alrededor de la auto-reflexión en los educadores principiantes y su promoción por parte del Programa de Inducción Docente fueron muy variadas. Algunos sujetos estuvieron de acuerdo pero otros estuvieron totalmente en desacuerdo, lo que lo evidencia con la dispersión de las respuestas. De acuerdo a Flores (2014), su estudio permite visualizar que en un programa de inducción docente es necesario apoyo en las prácticas de enseñanza y que un medio para mejorar estas prácticas es a través de una reflexión de los maestros principiantes, una evaluación viable y constante. Además de crear un ambiente en donde se dé la confianza de pedir apoyo

cuando se necesite ayuda. Esto permite el enriquecimiento de habilidades y el sentimiento de confianza de la labor docente por parte de los maestros principiantes. Continúa precisando el autor que la crítica que se deben de hacer a las prácticas profesionales de los educadores noveles no deben de ser idealista y ficticias y que deben representar la realidad de su vida laboral. También que de acuerdo a los resultados de la evaluación exista un apoyo técnico-administrativo. Ruiz (2008) concuerda con ello y hace referencia que debe haber supervisión frecuente a los maestros de inducción mediante la observación de los maestros mentores para ofrecer una crítica constructiva a los maestros principiantes y estos puedan auto-reflexionar en cuanto a su práctica.

Otro resultado que arroja el presente estudio es la opinión de los sujetos con relación a estar de acuerdo con la preparación que ofrece el Programa con respecto al conocimiento general de estrategias básicas en el acto de comunicación en el ambiente pedagógico y ofrecer estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esta percepción de los sujetos es respaldada por Sánchez (2004) cuyo estudio realizado en cuatro países de América Latina (Argentina, Costa Rica, Chile y México) destaca la mejora de la calidad de la formación inicial del maestro mediante un marco normativo de profesionalización en donde se afiancen los conocimientos en estrategias básicas que fortalezcan su tarea pedagógica en el aspecto de comunicación como elemento vital para guiar a los estudiantes. Así mismo reconoce la importancia de que en las propuestas curriculares en la formación inicial de los docentes se tome en cuenta conocimientos y formas de evaluación de acuerdo al desarrollo cognitivo de los estudiantes. También estableció una tendencia a formar al educador a propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.

Contrariamente a lo expuesto por Gálvez (2012) quien considera que el perfil didáctico de los docentes en la promoción de un aprendizaje significativo propicie un modelo educativo en donde los maestros puedan manejar un contenido curricular en la enseñanza. Esto se ve contrastado en los resultados de la presente investigación en donde los sujetos exponen no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con que el Programa de Inducción Docente prepare a los maestros principiantes en el dominio del contenido

curricular en el acto de comunicación dentro del proceso de aprendizaje enseñanza. Así mismo Mansilla (2012) evidencia que el educador deberá ser un facilitador de aprendizajes, orientador y guía. En donde el educador debe hacer modificaciones necesarias bajo la metodología socio-constructivista, siendo un elemento entre esta el manejo del contenido curricular.

En este estudio la investigadora también solicitó a los sujetos establecer su grado de satisfacción en cuanto a algunos aspectos relacionados a las estrategias dentro del acto pedagógico de comunicación e interacción en el aula. Sobresalió el hecho que los encuestados se manifestaron estar “sumamente satisfechos” con aspectos que el Programa de Inducción Docente forma a los maestros principiantes. Entre estos los aspectos destacados se encuentran la formación en estrategias de: activación de conocimientos previos en los estudiantes; guiar la atención en el aprendizaje de los estudiantes; y en el manejo de la disciplina. Cañón (2012) estableció en su estudio los obstáculos, necesidades formativas, puntos fuertes y débiles que presentan los maestros principiantes en su formación en los primeros años y sobre su incidencia en su práctica docente. De esta manera logró determinar que al maestro novel se le dificulta crear un ambiente de control y disciplina en clase. Con relación a este aspecto, en el estudio de la investigadora se percibe que el control y disciplina son favorables en la institución, ya que los maestros expresan que se encuentran “sumamente satisfechos” con ello al contar con estrategias para su manejo. Además Mansilla (2012) presenta que es preciso enseñar a los maestros principiantes mecanismos didácticos que despierten la atención en cada asignatura y la activación de conocimientos previos mediante un enfoque socio-constructivista.

En menor grado de satisfacción al punto anterior, pero siempre alto, en este estudio los sujetos piensan que se encuentran “más bien satisfechos” con aspectos relacionados a que el programa ofrece en el Programa estrategias para el surgimiento a favor de competencias educativas y la transformación de conceptos previos a nuevos conocimientos en los estudiantes. De ello se deduce que su grado de satisfacción es alto con respecto a los aspectos descritos. Lo que concuerda con Gálvez (2012) quien establece que se debe propiciar a un modelo educativo encaminado en el aprendizaje y no en la enseñanza. Por

último apoyando también esto, Lacarriere (2008) enfatiza que la formación a los maestros debe estar basada en destrezas pedagógicas que atiendan a los objetivos educativos, en el desarrollo de capacidades, valores y competencias.

VI.CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación proceden de los resultados adquiridos en la investigación realizada, posterior a la aplicación del instrumento, junto con el análisis y discusión de los resultados. Estas responden a los objetivos delineados como fundamento del estudio.

6.1 Con relación a los talleres de formación e información en el Programa de Inducción Docente:

- Los maestros que han recibido el Programa de Inducción consideran que los talleres de formación e información que se brindan en la institución permiten a los maestros principiantes adquirir conocimientos para mejorar la calidad de sus prácticas educativas.
- La percepción de los educadores de la institución de primaria y preprimaria con relación a los cursos recibidos por los maestros noveles en la universidad es favorable para su formación profesional. Sin embargo están parcialmente de acuerdo que con dichos elementos aprendidos en los talleres y cursos universitarios son aplicables y que estos son suficientes.
- Se considera que es necesario que los talleres de información inicial y para la formación de los maestros principiantes, sean evaluados con periodicidad y que exista retroalimentación de ellos en cuanto a su calidad.
- Los educadores perciben que es necesario que los maestros mentores reconozcan las responsabilidades mínimas para la formación de los maestros de inducción docente durante los períodos de asesoramiento a su cargo.

6.2 Con relación al desarrollo de identidad profesional en el Programa de Inducción Docente:

- Los maestros de la institución donde se realizó el estudio están totalmente de acuerdo que la formación del Programa de Inducción fomenta la identidad

profesional la cual se ve influenciada por el ambiente y los modelos a seguir para su crecimiento profesional lo cual fortalece su vocación docente.

- El sentimiento de sentirse comprometidos con su profesión de los maestros de inducción docente es generada por el ambiente y modelos a seguir dentro del Programa de Inducción Docente.
- Los maestros consideran que en el Programa de Inducción Docente se debe promover más la auto-reflexión en los educadores principiantes sobre su práctica educativa.

6.3 Con relación a las estrategias de comunicación e interacción en el aula de parte del Programa de Inducción Docente:

- Los maestros de la institución analizada están de acuerdo con la preparación que ofrece el Programa de Inducción docente respecto al conocimiento general de estrategias básicas en el acto de comunicación en el ambiente pedagógico.
- Se considera de parte de los educadores que el Programa de Inducción Docente ofrece formación en estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes en los maestros noveles.
- Se observa por parte de los educadores indiferencia en su mayoría en la respuesta emitida en cuanto a la preparación de los maestros principiante en el dominio del contenido curricular en el acto de comunicación dentro del proceso de aprendizaje enseñanza.
- Los educadores se muestran sumamente satisfechos por la preparación que el Programa brinda en cuanto a la activación de conocimientos previos en los estudiantes; guiar la atención en el aprendizaje; y manejo de disciplina por parte de los maestros principiantes.
- Los maestros se consideran altamente satisfechos con relación a las estrategias para el surgimiento a favor de competencias educativas y a la transformación de conceptos previos a nuevos conocimientos en los estudiantes que ofrece el Programa de Inducción Docente.

VII.RECOMENDACIONES

De acuerdo al análisis del estudio, se hacen las siguientes recomendaciones:

7.1 En cuanto a los talleres de información y formación en el Programa de Inducción Docente:

- Continuar con los talleres de formación e información dentro del Programa de Inducción Docente que se brindan en la institución para promover conocimientos y mejoras en la calidad de prácticas educativas de los maestros de inducción docente, los cuales deben de mantenerse actualizados y constante mente revisados.
- Seguir con los cursos en la universidad establecidos en el Programa de Inducción Docente y fomentar su aplicación dentro de las prácticas educativas realizadas en los períodos del Programa de Inducción Docente.
- Evaluar con periodicidad los talleres de información inicial y los de formación de los maestros principiantes posibilitando la retroalimentación de ellos en cuanto a su calidad por parte de los maestros de inducción docente. Para ello calendarizar los tiempos para brindar dicha evaluación y retroalimentación.
- Instituir un marco general claro de responsabilidades mínimas que deben de cumplir los maestros mentores para la formación de los maestros de inducción durante los períodos de asesoramiento a su cargo, lo que permitirá brindar un mejor apoyo a los maestros principiantes.
- Capacitar a los maestros mentores en cuanto al apoyo que deben de brindar durante el asesoramiento a los maestros principiantes para aclarar su papel en la mentoría.

7.2 En lo que se refiere al desarrollo de una identidad profesional en el Programa de Inducción Docente:

- Seguir con el fomento de la identidad profesional en los maestros de inducción docente manteniendo un ambiente propicio para crear auto-confianza en la labor que realizan. Así mismo impulsar modelos a seguir que propicien el fortalecimiento de la identidad profesional.

- Mantener un ambiente de trabajo en el cual se perfilen modelos a seguir dentro del Programa de Inducción Docente para los maestros.
- Propiciar más espacios dentro del Programa de Inducción Docente para generar la auto-reflexión en los educadores principiantes con relación a su práctica educativa usando para ello instrumentos idóneos que permitan el análisis de sus prácticas.

7.3 Con respecto a las estrategias de comunicación e interacción en el aula por parte del Programa de Inducción Docente:

- Continuar con la preparación que el Programa de Inducción Docente brinda respecto al conocimiento general de estrategias básicas en el acto de comunicación en el ambiente pedagógico tanto en sus talleres de formación como en el apoyo que brindan los maestros mentores.
- Seguir ofreciendo formación en estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes a los maestros noveles con el fin de propiciar prácticas educativas coherentes al enfoque constructivista.
- Promover entre los educadores de la institución la importancia de preparar a los maestros principiantes en los contenidos curriculares en el acto de comunicación dentro del proceso de aprendizaje enseñanza, por medio de la actualización en el contenido curricular de la institución.
- Seguir brindando en el Programa de Inducción Docente preparación en la activación de conocimientos previos en los estudiantes; guiar la atención en el aprendizaje; y manejo de disciplina. Esto mediante los talleres de formación que los maestros de inducción docente reciben, así como el asesoramiento de los maestros mentores.
- Continuar ofreciendo mediante los talleres de formación y asesoramiento de los maestros mentores estrategias para el surgimiento a favor de competencias educativas y la transformación de conceptos previos a nuevos conocimientos en los estudiantes mediante el enfoque constructivista.

7.4 Aspectos a considerar en futuras investigación acerca del Programa de Inducción Docente

- Realizar estudios periódicos para evaluar constantemente el Programa e identificar necesidades y fortalezas del Programa de Inducción Docente para el desenvolvimiento y fortalecimiento de mejoras en las prácticas educativas de los maestros principiantes para ponerlas de manifiesto en su carrera docente.
- Indagar en otros sujetos de la población educativa (estudiantes y padres de familia) la percepción que tienen en cuanto a la eficiencia del Programa de Inducción Docente a través de un sondeo de sus opiniones.

VIII. REFERENCIAS

- Achaerandio, L. (2015). *Reflexiones sobre la formación inicial de maestros-educadores. En Importantes temas sobre educación y aprendizaje, Tomo 2* Guatemala: Caraparens.
- Ander-Egg, E. (1993). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. España: Editorial Espasa-Calpe.
- Avalos, B. (2008) La inserción docente: políticas y prácticas de inducción. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr976.pdf
- Ávalos, C. (2013). *Diseño de un programa de Inducción y formación continua de docentes en el Instituto Comercial Padre Alberto Hurtado y Liceo Técnico Clotario Blest Riffo*. (Tesis de Maestría) Universidad Alberto Hurtado. Chile. Recuperada de <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/5411/MGDEAvalos.pdf?sequence=1>
- Ávalos, B. y Sevilla A. (2007). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia*. Chile: Iniciativa Científica Milenio
- Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=r93TK4EykfUC&pg=PA89&dq=tipo+de+muestra+no+probabilistica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjgLmdvMvVAhVM8CYKHYE6DCMQ6AEIJDA#v=onepage&q=tipo%20de%20muestra%20no%20probabilistica&f=false>

- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). *Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity*. Recuperado de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11190/10_404_07.pdf?sequence=1
- Bolam, R. (1995). Professional Development in education, the Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next? *British Journal of In-Service Education*, 21, 247-260.
- Bozu, Z. (2009). *El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional*. España: Ediciones Universidad de Barcelona, España.
- Bruno, F. (1997). *Diccionario de términos psicológicos fundamentales*. España: Paidós Studio.
- Burke, P. (1987). *Teacher development. Induction, renewal and redirection*. Inglaterra: Falmer Press.
- Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral) Universidad de León. España. Recuperada de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3265/tesis_408fc6.PDF?sequence=1
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana editores, S.A.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. España: Ariel.

- Flores, C. (2014). *Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso*. (Tesis Doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile. Recuperada de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:22bE19n59tsJ:pensamiento_educativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/667/1310+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=gt
- Flores, M. (2006). *Induction and mentoring. Policy and practice*. Canadá: Rowan and Littlefield Publishers.
- Gálvez, R. (2008). *Perfil didáctico del docente de la Sección Universitaria de Casillas de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. (Tesis de Maestría), Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala. Recuperada de http://www.repositorio.usac.edu.gt/719/1/07_2155.pdf
- Galvis, R., Fernández, B. y Valdivieso, M. (2007). *Construcción de perfiles por competencias bajo el enfoque del marco lógico*. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: Análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. (Tesis Doctoral) Universidad de Valladolid. España. Recuperada de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2817/1/TESIS309-130521.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Cuba: Editorial Caminos.

- Lacarrere, J. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar*. (Tesis Doctoral) Universidad Autónoma de Madrid. España Recuperada de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacarrere_espinoza.pdf?sequence=1
- López, Z. (2007) *La administración por valores como fundamento para lograr la identidad profesional del maestro en servicio de la región suroccidente de Huehuetenango*. (Tesis inédita), Universidad Mariano Gálvez. Guatemala. Recuperada de <http://biblioteca.umg.edu.gt/digital/20365.pdf>
- Mansilla, S. (2014). *Rol del educador y del alumno en aulas de preprimaria de un colegio privado al trabajar según la teoría Socio-Constructivista*. (Tesis inédita), Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/84/Mansilla-Silvia.pdf>
- Marcelo C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* España: Narcea, S.A. de Ediciones
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Marcelo, C. y Mayor Ruiz, C. (2000). *Aterrizaje como puedes: profesores principiantes e iniciación profesional*. España: Universidad del País Vasco.

- Mercado, S. (2003). *Administración Aplicada, teoría y práctica*. México: Editorial Limusa, S.A. de C.V.
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2016). *Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente en el tramo Procesal de Inducción de Docentes Principiantes*. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/AWzT-guia-especifica-para-la-induccion-de-docentes-principiantespdf.pdf>
- Montoya, F. (2012). *La formación de maestros formador de formadores en las Escuelas Normales infantiles del departamento de Sololá*. (Tesis inédita), Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperada de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesis/2012/05/62/Ardon-Dennis.pdf>
- Noj Xoyon, M. (2007). *El perfil de liderazgo del docente del Siglo XXI*. (Tesis inédita), Universidad Galileo. Guatemala. Recuperada de <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bitstream/123456789/369/1/Maria%20Rosa%20Noj%20Xoyon.pdf>
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., y Ayala, P. (2011). *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente*. Recuperado de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/disenodeunprogramadeinduccionenchileparaprofesoresensusprimerosanos.pdf>
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales* 6, 29-49. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/08/Prieto_Parra.pdf

- Ruiz, J. *El proceso de Inducción para profesores en el Centro Escolar El Roble*. (Tesis inédita), Universidad del Istmo. Guatemala. Recuperada de <http://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2008/23131.pdf>
- Saló, N. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=8yIikMK21ZsC&pg=PA30&dq=t%C3%A9cnicas+b%C3%A1sicas+de+comunicaci%C3%B3n+e+interacci%C3%B3n+en+el+aula&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjH2sjI183UAhWC4SYKHQKjDYYQ6AEITzAI#v=onepage&q=t%C3%A9cnicas%20b%C3%A1sicas%20de%20comunicaci%C3%B3n%20e%20interacci%C3%B3n%20en%20el%20aula&f=false>
- Sánchez, H. (2004). *La formación inicial de los maestros de educación primaria: Un análisis comparativo de las propuestas de formación docente en Argentina, Costa Rica, Chile y México*. (Tesis de Maestría) Universidad Iberoamericana. México. Recuperada de <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf/014443/014443.pdf>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista Alteridades*, 4,47-53. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Vera, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. España: Promolibro.

IX. Anexos

Cuestionario sobre la percepción que tienen los educadores que han recibido el programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe privado de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala, sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa

El presente cuestionario forma parte de un estudio que pretende establecer la percepción que tienen los educadores que han recibido el Programa de Inducción Docente en un colegio bilingüe privado de la zona 15 de la Ciudad de Guatemala y laboran en la institución, sobre la formación profesional adquirida para su práctica educativa.

La participación en este estudio es voluntaria y los datos recabados serán de índole confidencial, por favor siéntase en libertad de responder con toda sinceridad. Las opiniones de todos los encuestados serán sumadas e incluidas en la tesis profesional, nunca se comunicarán datos individuales.

Lea cada una de las preguntas del cuestionario y marque con una “X” su respuesta de acuerdo al conocimiento que tiene acerca del Programa de Inducción Docente. Tome en cuenta el rol que actualmente usted desempeña al colaborar en dicho programa (maestro mentor, maestro de inducción docente o administrador) y su experiencia al haber participado como maestro de inducción docente.

La información que proporcione será de mucha utilidad para la realización de este estudio y para los usos que de él se hagan posteriormente.

DATOS GENERALES

Nivel en el que labora	Primaria	Preprimaria	Género	Femenino	Masculino

Nivel académico (Marque el último nivel académico alcanzado)	Diversificado	Profesorado/Técnico	Licenciatura	Maestría	Doctorado

Años de laborar en la institución	0-1	Más de 1 a 5 años	Más de 5 a 10 años	Más de 10 a 15 años	Más de 15 a 20 años	Más de 20 a 25 años	Más de 25 a 30 años	Más de 30 años

Soy actualmente maestra de inducción docente	Soy actualmente maestro que tiene a su cargo un maestro de inducción docente o formé parte con anterioridad en el Programa de Inducción Docente.

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. ¿Considera que los talleres de información al inicio del Programa de Inducción Docente son suficientes para quienes participan en dicho programa?						
2. ¿Está de acuerdo con los cursos propuestos a nivel universitario que reciben los maestros de inducción docente para su formación?						
3. ¿Los conocimientos adquiridos a través de los talleres formativos mejoran la calidad de las prácticas educativas de los maestros de inducción docente?						
4. ¿Son aplicables los elementos aprendidos en los talleres de formación para los maestros de inducción docente?						
5. ¿A su juicio, la cantidad de cursos de capacitación son suficientes?						
6. ¿Según su opinión la calidad de los talleres de capacitación es adecuada para la formación de los maestros de inducción docente?						
7. ¿Los maestros mentores o asesores reconocen las responsabilidades mínimas para la formación de los maestros de inducción docente durante los periodos de mentoría y/o asesoramiento?						

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
8. ¿Cree que existen con periodicidad evaluación y retroalimentación para los talleres de información y formación para el Programa de Inducción Docente?						
9. ¿Considera que la formación del Programa de Inducción Docente desarrolla la identidad profesional?						
10. ¿El ambiente de trabajo en el que se desenvuelve el Programa de Inducción Docente fomenta la identidad profesional?						
11. ¿El Programa de Inducción Docente promueve la auto-reflexión en los educadores sobre la práctica educativa?						
12. ¿El Programa de Inducción Docente permite que los maestros principiantes puedan visualizar un modelo a seguir para su crecimiento profesional?						
13. ¿Cree que es un componente importante para promover la vocación docente el Programa de Inducción Docente?						
14. ¿Considera que el Programa de Inducción Docente ofrece oportunidades significativas de desarrollo para fortalecer el compromiso del maestro principiante con su profesión?						

	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
15. ¿El Programa de Inducción Docente permite modificar creencias, valoraciones, imágenes y actitudes relacionadas con la realidad de la profesión docente de un maestro principiante?						
16. ¿En su opinión, cree que el Programa de Inducción Docente permite la preparación de los maestros principiantes para alcanzar el dominio de conocimiento general en el manejo de estrategias básicas en el acto de comunicación en el ambiente pedagógico?						
17. ¿Por medio del Programa de Inducción Docente se alcanza la preparación de los maestros principiantes en el dominio del contenido curricular en el acto de comunicación dentro del proceso de aprendizaje enseñanza?						
18. ¿Considera que el Programa de Inducción Docente ofrece a los educadores estrategias para el desarrollo cognitivo de los estudiantes?						

A continuación se presentan afirmaciones en las cuales se debe marcar la respuesta con relación al Programa de Inducción Docente de acuerdo al grado de satisfacción que usted considere: sumamente satisfecho; más bien satisfecho; ni satisfecho, ni insatisfecho; más bien insatisfecho; y sumamente insatisfecho.

	Sumamente satisfecho	Más bien satisfecho	Ni satisfecho, ni insatisfecho	Más bien insatisfecho	Sumamente insatisfecho
19. Ofrece el Programa de Inducción Docente a los educadores estrategias para verificar el progreso y desarrollo de los estudiantes					
20. Brinda a los educadores formación en estrategias de activación de conocimientos previos en los estudiantes durante el aprendizaje.					
21. Facilita a los educadores formación en estrategias de guiar la atención en el aprendizaje de los estudiantes.					
22. Provee a los educadores formación en estrategias para el manejo de disciplina en la clase.					
23. Ofrece a los educadores formación en estrategias para el surgimiento de conocimientos a favor de competencias educativas.					
24. Provee a los educadores formación de estrategias para la transformación de conceptos previos a nuevos conocimientos en los estudiantes.					