

ARTÍCULO CIENTÍFICO
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La inducción a docentes en la gestión educacional, una experiencia exitosa

The induction to teachers in educational management, a successful experience

Andrade Laborde, Milton Gabriel ^I; Iturralde Solórzano, Rafael Alberto ^{II}; Marriott Zurita, Gustavo Alejandro ^{III}

^I mandradel@ulvr.edu.ec, Facultad de Ingeniería, Industria y Construcción, Universidad Laica "VICENTE ROCAFUERTE". Guayaquil, Ecuador.

^{II} riturraldes@ulvr.edu.ec, Facultad de Administración, Universidad Laica "VICENTE ROCAFUERTE". Guayaquil, Ecuador.

^{III} gmarriottz@ulvr.edu.ec, Facultad de Ciencias Sociales y Derecho, Universidad Laica "VICENTE ROCAFUERTE". Guayaquil, Ecuador.

Recibido: 31/05/2018

Aprobado: 18/08/2018

RESUMEN

En la actualidad se requiere que toda Institución de Educación Superior proporcione una inducción a las personas que se incorporan al grupo de trabajo, en la que se ofrezca información relevante antes de empezar a laborar. La Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, dentro de sus procesos de gestión educacional proporcionó a los profesores que se inscriben un "Programa de Inducción para Nuevos Docentes" para lograr las competencias que desarrollarán durante su vida profesional universitaria, y que se enfocó en lograr que los nuevos docentes se adapten y se identifiquen con la institución. El programa estuvo orientado a mantener los estándares de calidad, optimizando sus potencialidades intrínsecas en beneficio de la comunidad universitaria. Se desarrolló en tres fases: Fase de recibimiento y ubicación en el contexto institucional, Fase de inducción: sesiones de trabajo y Fase de acompañamiento. En la primera fase se dio la bienvenida al docente, la segunda fase consiste en un proceso de capacitación con 40 horas de trabajo que se dividieron en sesiones presenciales, semi presenciales y autónomas, en la tercera fase un docente de amplia trayectoria en la institución realizó un proceso de mentoría absolviendo las dudas de los nuevos docentes. El programa potenció el desempeño y redujo errores que se evidenciaban en los procesos académicos y tecnológicos. Se presentaron resultados parciales.

PALABRAS CLAVE: programa de inducción; gestión educacional; competencias del docente; evaluación universitaria.

ABSTRACT

At present, every Higher Education Institution is required to provide the new entry employee with an induction in which relevant information is provided before starting a job. The Universidad Laica VICENTE ROCAFUERTE de Guayaquil, within its educational management processes, provided teachers who enrolled in an "Induction Program for New Teachers" that focused on getting new teachers to adapt and identify themselves with the Institution. The program was oriented to maintain the quality standards, optimizing its intrinsic potentialities for the benefit of the university community. It was developed in three phases: Reception phase and location in the institutional context, Induction phase: Work sessions and Mentoring phase. In the first phase, the ULVR Authorities gave a welcoming message to the new teacher. The second phase consists of a training process with 40 hours of work divided into face-to-face, semi-face and autonomous sessions; in the third phase, a teacher with extensive experience in the institution carried out a process of mentoring absolving the doubts of the new teachers. The program boosted performance and reduced errors that were evident in academic and technological processes. Partial results were presented.

KEYWORDS: Induction program; educational management; teacher competencies; university evaluation.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están consideradas como los espacios evidentes que tiene la sociedad para transmitir y generar conocimientos, preparar a los futuros profesionales y ser referentes de innovación y progreso en la sociedad (De La Torre, 2013), y han evolucionado desde ser una agrupación de personas hasta convertirse en los espacios que aseguran la calidad y pertinencia de los conocimientos de la sociedad (Red Iberoamericana de Pedagogía, 2016).

En el Ecuador, la tradición europea de la época colonial trae la figura de la universidad, en ese entonces promovida por las congregaciones religiosas entre 1681 y 1769 (Meza & Arrieta, 2006) en donde se otorgaban certificados a las personas luego de un período de estudios determinado. Después de casi 340 años, las universidades se han desarrollado bajo lo amparado en la Constitución de la República, en donde la educación constituye un área de la política pública, centrando los modelos educativos en el ser humano. El término "universidad" se lo entiende por universal, quedando el Estado como garante de la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra en la educación superior, según se indica en los artículos 26 al 29 de la Constitución (Asamblea Nacional, 2008).

De igual manera, la Constitución del Ecuador, en el artículo 353, define al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEEACES) como la institución u organismo público que garantice y asegure la calidad de las instituciones, carreras y programas. En el artículo 171 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), se define al CEEACES como un organismo con facultad regulatoria y de gestión (Asamblea Nacional, 2010).

El enfoque de las políticas públicas de educación, según se ha mencionado, coloca al ser humano como actor clave y destinatario del desarrollo integral, equitativo, participativo e innovador, teniendo a la ciencia y a la tecnología como ejes vinculantes para las universidades. La implementación y evidencia de estas políticas públicas dependen de instrumentos pedagógicos, recursos materiales, voluntades políticas y de tiempo de implementación (Jara, 2014).

El proceso de inducción a los docentes que ingresan es fundamental en las instituciones educativas, en la medida en que se establezcan vínculos más estrechos y sentido de identidad institucional, permitirá un desempeño eficaz e innovador (Bickmore & Bickmore, 2010; Marcelo, 2016; Marcelo, Gallego Domínguez, & Mayor, 2016; Vaillant & Marcelo, 2015).

Se concibe la inducción como un proceso sistemático y planificado a través del cual se influye en el docente que ingresa a la ULVR, para producir cambios que faciliten su integración y acelerar su incorporación efectiva en el trabajo (Ruffinelli, 2014). Un programa de inducción es un conjunto de metas, políticas, procedimientos, reglas, asignaciones de tareas, pasos a seguir, recursos por emplear y otros elementos necesarios para llevar a cabo un curso de acción dado (Koontz & Weirich, 2004).

El objetivo fundamental de un programa de inducción es crear en el destinatario una disposición positiva hacia la organización y hacia su trabajo, partiendo del supuesto que estas condiciones facilitarán los procesos subsiguientes de satisfacción en el trabajo y de identidad con la organización (Lledí, et al., 2015; Martín Gutiérrez, Conde Jiménez, & Mayor Ruiz, 2014). Como complemento básico a toda propuesta de inducción se tiene la asignación de docentes mentores que acompañarán durante un semestre a los nuevos docentes en las actividades académicas, esto es, relación con estudiantes: el manejo de plataformas tecnológicas, la aplicación y conocimiento de los reglamentos, y la relación con sus colegas docentes (Avalos, 2009; Marcelo, Gallego Domínguez, Marcelo Martínez, & Murillo, 2016).

La ULVR, consciente de la importancia del rol docente dentro de la institución y con el fin de orientar e integrar al nuevo trabajador en su ambiente laboral, incorpora al proceso administrativo el Programa de Inducción para Nuevos Docentes.

En el presente artículo se muestran resultados parciales que reflejan una experiencia exitosa de la implementación del programa de inducción, aun cuando faltaría por procesar estos

resultados junto con la evaluación general de docentes, que la ULVR realiza al final de cada ciclo académico, con lo cual se complementaría y enriquecería el análisis.

Una dimensión importante dentro de este tema, está relacionada con la gestión educacional, que a manera de marco general incluye como uno de sus elementos a la inducción docente. La base para la gestión educacional, entendida como la sistematización de prácticas modernas y eficientes dentro de la formación de profesionales de tercer nivel, es precisamente la calidad docente. Este proceso tiene como punto de partida a la inducción, desde donde se generan orientaciones que definen el futuro del docente al interior de una organización; a partir de allí se pueden desarrollar otras competencias del docente que faciliten tanto su adaptación a la organización en cuanto al desempeño con altos estándares de las actividades académicas exigidas hoy en día dentro del sistema universitario. A respecto de esto Vidal Ledo, Durán García y Pujal Victoria (2008) señalan: "...la gestión educativa se enmarca en el proceso del desarrollo estratégico institucional de manera integral y coherente en el cual se definen objetivos, acciones y prioridades que comprometen a todos los actores institucionales de acuerdo al tipo de educación que se ofrece" (p. 1).

El docente de nuevo ingreso va a encontrarse inmerso en un medio con normas, políticas, procedimientos y costumbres desconocidas que pueden afectar su eficiencia, satisfacción y pertenencia institucional (Avalos, 2009). En este sentido, se puede apreciar como la inducción se dirige más a la sensibilización e integración de una persona a una organización o grupo, que hacia la trasmisión de conocimientos (Kelly, Reushle, Chakrabarty, & Kinnane, 2014).

MÉTODOS

La presente investigación es de carácter cualitativo de modo que las actividades de observación para las inferencias realizadas se presentaron de manera dinámica entre los eventos relevantes detectados y las interpretaciones que los autores le iban asignando a dichos eventos a lo largo del taller.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014) "En la investigación cualitativa con frecuencia es necesario regresar a etapas previas" (p.8), lo que se ajusta al presente trabajo de investigación que, para la emisión del presente artículo tuvo ya dos experiencias previas que permitieron a esta tercera, realizar los ajustes estimados pertinentes por los autores a fin de disminuir las diferencias entre los resultados esperados y lo realmente obtenido, de modo que, a manera circular y dadas las próximas etapas a desarrollarse, se estima cerrar las brechas presentadas y disminuir las distorsiones identificadas.

Dado el enfoque cualitativo de esta investigación, la observación no necesariamente controlada estuvo presente, generando en muchos momentos inferencias subjetivas de sus

datos. El carácter inductivo y no siempre generalizable se marcó claramente a lo largo del proceso que derivó finalmente en el presente informe.

Se trató de una investigación con matices descriptivos porque, de acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio (2014), “busca especificar características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” (p. 80), lo cual estuvo claramente marcado en el trabajo que a la fecha recoge inferencias de más de un año.

Finalmente, y por su misma naturaleza cualitativa, se pudieron descubrir partes o aspectos que manera de preguntas de investigación surgen como guía para futuras investigaciones, no siendo abordadas en el presente trabajo por sus propias limitaciones. Tal es el caso de la necesidad de incorporar al proceso un manual o guía de inducción par ser socializado a futuro con los nuevos colaboradores que se incorporen a la organización.

El programa de inducción implementado constó de tres fases: Bienvenida, Inducción y Acompañamiento. La Figura 1 muestra el esquema utilizado para el programa de inducción. En la fase de Bienvenida, las autoridades recibieron al nuevo docente, intercambiando expectativas en relación a la nueva institución. Dentro de cada facultad, los directivos presentaron la planta docente a los nuevos docentes y se les indicó la ubicación de su puesto de trabajo, así como la descripción de sus funciones a desempeñar y el envío de la documentación de inducción pertinente.



Figura 1. Fases del Programa de Inducción implementado.

De igual manera, los estudiantes dieron la bienvenida a los nuevos docentes cuando tuvieron sus primeras clases con ellos. Se realizó además la presentación de los espacios de aprendizaje con que cuenta la ULVR. Se evaluó esta fase mediante el análisis de cumplimiento y las entrevistas a los nuevos docentes.

La Fase de inducción comprendió el desarrollo de las sesiones de trabajo se enfocaron en las siguientes unidades temáticas: Unidad 1: Marco Normativo y Filosofía Institucional; Unidad 2: Procesos académicos y curriculares; Unidad 3: Recursos tecnológicos – educativos; y Unidad 4: Investigación y Producción Científica.

El esquema propuesto de las sesiones de trabajo tuvo una duración de 40 horas académicas, en donde la convocatoria fue realizada por las autoridades de la ULVR y considerada de

asistencia obligatoria a los nuevos docentes, registrándola en cada sesión de trabajo. La Tabla 1 muestra el esquema utilizado para las sesiones de trabajo en la fase de inducción.

Tabla 1. Esquema para la Fase de Inducción

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4
Programación	Día 1	Día 2	Día 3 y 4	Día 5
Inicio sugerido	Dos semanas antes de iniciar el periodo lectivo			
Duración	2 horas por día			
Ambiente	Aula	Aula	Laboratorio	Aula
Horas Inducción	2	2	4	2
Horas Autónomas	5	5	15	5
Horas Totales	7	7	19	7
Total de horas	40 horas			

Por el alcance de las sesiones de trabajo, se integraron como expositores a delegados de los departamentos de Investigación Científica, Tecnología e Innovación, Bienestar Estudiantil, Sistemas de Información, Talento Humano, Vinculación con la Sociedad, así como a delegados de Biblioteca General y la Unidad de Salud. La fase de inducción se evaluó mediante el análisis de cumplimiento y de asistencia.

Para la fase de acompañamiento se designaron docentes para que acompañen y orienten a los nuevos docentes en sus dudas y consultas académicas durante el primer período académico de su proceso de integración. Para evaluar el resultado de esta fase, se definieron dos instancias: al término del primer parcial y al término del período académico. Se utilizó el instrumento de la entrevista con el nuevo docente, en donde se consultó sobre las observaciones en las actividades académicas asignadas a cada nuevo docente.

RESULTADOS

La fase de bienvenida presenta un 100 % de cumplimiento según se muestra en la Tabla 2. Se evidencia el compromiso de las autoridades de la ULVR y los directivos de cada Facultad para realizar la actividad.

Tabla 2. Cumplimiento de la fase de bienvenida

Actividad	Responsable	Cumplimiento
Bienvenida inicial	Autoridades	100%
Presentación a la planta docente	Directivos de cada Facultad	100%
Bienvenida por los estudiantes	Directivos de cada Facultad	100%
Presentación de espacios de aprendizaje	Directivos de cada Facultad	100%

Se analizó la ejecución del programa enfocándose en los parámetros: gestión de coordinación [1], funcionalidad del lugar del taller [2], disponibilidad de los departamentos de apoyo [3], tiempo dedicado a la actividad [4]. Estos resultados se muestran en la Tabla 3. El grupo coordinador evaluó cada parámetro con el siguiente rango: entre 1 (puntaje más bajo) a 5 (más alto).

Tabla 3. Análisis a la programación ejecutada

Taller:	[1]	[2]	[3]	[4]	Total	
1. Marco normativo y filosofía institucional	5	5	-	4	14	93%
2. Procesos académicos y curriculares	5	5	5	4	19	95%
3. Recursos Tecnológicos y Educativos	5	5	5	4	19	95%
4. Investigación y Producción Científica	5	5	5	4	19	95%

Del análisis se desprende la fortaleza que tuvo el programa de inducción de parte de las autoridades de la Universidad al permitir la realización del taller y facilitar los lugares de la inducción. De igual manera, la disponibilidad de los departamentos de apoyo fue evidente lo que permitió abarcar con mayor conocimiento los temas propuestos. El tiempo dedicado a cada actividad fue el adecuado, se cumplió con puntualidad el desarrollo del programa.

Dentro del taller de inducción se presentaron a los “docentes mentores” quienes serán los que ejecuten la siguiente fase del programa de inducción que es la de Acompañamiento.

Para el período académico 2017, ciclo A, estuvieron habilitados 40 docentes nuevos para que realicen el taller de inducción, de los cuales se tiene una media de 25 asistentes con un promedio del 64% de asistencia, según lo muestra la Tabla 4.

Tabla 4. Análisis de asistencia al taller.

Fecha	Total Convocados	Asistentes	Faltas	Asistencia %	Faltas %
1/06/2017	40	25	15	63%	38%
2/06/2017	40	27	13	68%	33%
5/06/2017	40	24	16	60%	40%
6/06/2017	40	25	15	63%	38%
7/06/2017	40	26	14	65%	35%

La Figura 2 muestra la tendencia de la asistencia de los nuevos docente a la fase de inducción, así también se muestra la ausencia evidente de los docentes, lo que da parámetros de evaluación dentro de la fase de acompañamiento.

De estos resultados podríamos inferir una falta parcial de interés en el proceso de un porcentaje menor de docentes posiblemente generado por desconocimiento respecto a la importancia de procesos de este tipo; y en parte por ajustes que deben ser incluidos a futuro referentes a mecanismos dentro del orden disciplinario que hagan percibir a la inducción como parte de las obligaciones del docente y elemento base de su proyección al interior de las instituciones.

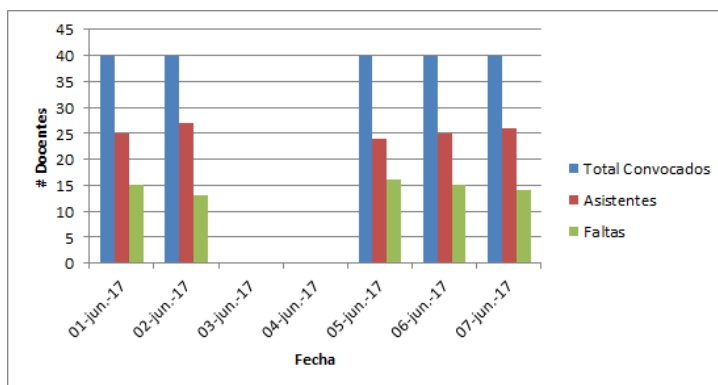


Figura 2. Análisis de asistencia.

Como última actividad del taller se realizó la evaluación del taller a los docentes participantes. Se analizaron ocho aspectos relativos a la ejecución del taller según se indica en la Tabla 5. Temas de la evaluación del taller.

Tabla 5. Temas de la evaluación del taller.

No.	Pregunta
1	¿Los temas y contenidos tratados durante el proceso de inducción llenaron sus expectativas?
2	¿Considera que los temas tratados fueron claros?
3	¿Le quedaron dudas acerca de alguno de los temas tratados?
4	¿Considera que la información que recibió durante el proceso de inducción le será útil para el desempeño profesional docente?
5	¿Le fue fácil acceder a la información virtual?
6	¿Considera que hay algún tema específico de la inducción a mejorar?
7	¿Considera que debería invertirse mayor tiempo en la inducción ¿Modalidad presencial? ¿En qué temas?
8	Mil gracias por su tiempo en el diligenciamiento de la encuesta, ¿Desea agregar algo más?

Se definieron 3 grupos de preguntas para poder analizar apropiadamente las respuestas en el contexto de la evaluación. El grupo 1 corresponde a las preguntas 1, 2 y 3. El grupo 2 corresponde a las preguntas 4 y 5. El grupo 3 corresponde a las preguntas 6, 7 y 8. La evaluación se la realizó a los docentes asistentes en el quinto día, teniendo 25 evaluaciones de un máximo de 40.

Grupo 1

Las preguntas 1, 2 y 3 solicitan información referente a la pertinencia y claridad de los temas desarrollados durante el taller de inducción. El 96 % indica que las expectativas fueron cubiertas y que los temas fueron tratados claramente (100%). Sin embargo, al consultar sobre las dudas en el proceso, un 48 % indicó que quedaron dudas sobre los temas tratados. Las Figura 3, 4 y 5 muestran los valores encontrados. Es interesante y relevante lo mostrado en la Figura 5 respecto a las dudas generadas por temas tratados, lo cual lleva a pensar la necesidad de establecer mecanismos posteriores a la inducción, en el ejercicio docente, que complementen y cubran las dudas generadas que pasan a ser profundizaciones que no

pueden ser incorporadas en un proceso de inducción cuya naturaleza es más de tipo genérica que específica.

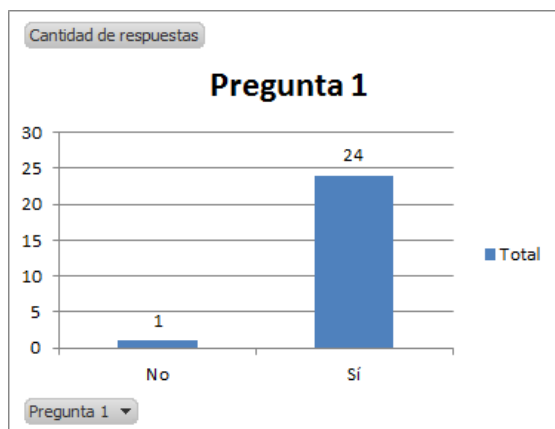


Figura 3. Expectativas cubiertas sobre temas abordados.



Figura 4. Claridad en la explicación de los temas.

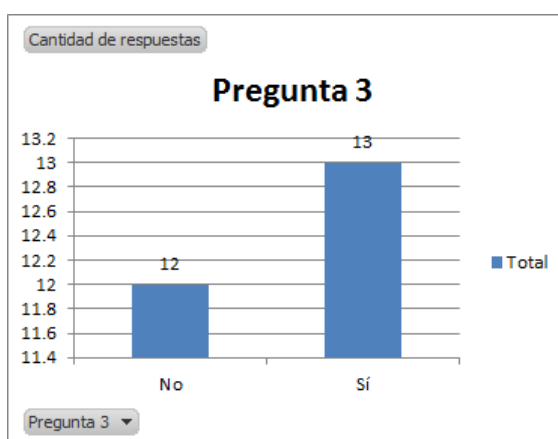


Figura 5. Dudas sobre algún tema.

Los temas que presentaron mayor porcentaje de dudas fueron: la plataforma tecnológica de la Universidad, el proceso de elaboración de textos, las horas de preparación de clases y la plataforma de ingreso de información del perfil docente.

Grupo 2

El grupo 2 lo componen las preguntas 4 y 5, solicitando información sobre la utilidad y acceso a la información proporcionada. La totalidad de los docentes están de acuerdo en que la

información recibida es de utilidad dentro de sus labores de docencia. La información es considerada como accesible y de fácil búsqueda por el 88 % de los docentes. Las figuras 6 y 7 muestran los resultados encontrados.

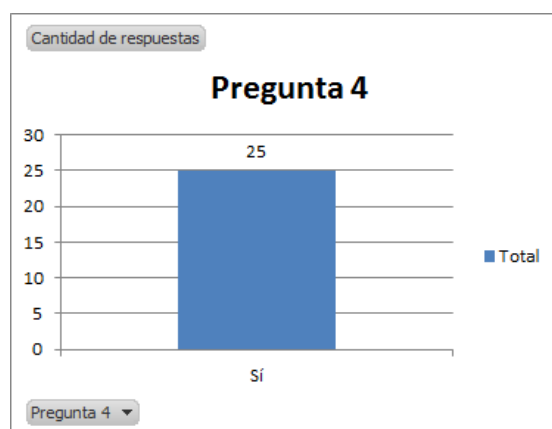


Figura 6. Utilidad de la información recibida

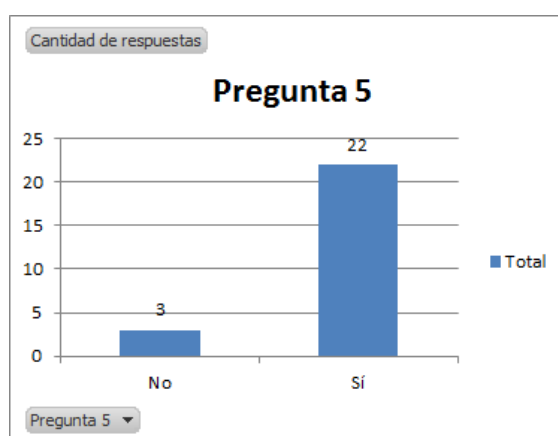


Figura 7. Facilidad de acceso a la información

Grupo 3.

Se consultó al docente sobre temas y sugerencias para el mejoramiento de futuros talleres de inducción. Las respuestas encontradas en las preguntas 6, 7 y 8, indican que un 48 % de los docentes consideran que se pueden incluir temas para mejorar el taller. Entre las sugerencias encontradas se pide taller específico para el manejo de la plataforma Sistema de Enseñanza Virtual, uso de las herramientas tecnológicas, profundización de los reglamentos y estatutos, taller sobre el uso de la plataforma de ingreso de información del perfil docente, abordar procedimientos para la investigación científica y profundizar en los temas de escrituras de textos científicos.

Sobre la duración del taller de inducción, el 52 % indica que se debe aumentar la duración del taller para tratar en profundidad los temas mencionados, teniendo el uso de las herramientas tecnológicas como la mayor observación encontrada.

La pregunta 8 solicita información para analizar la pertinencia y alcance de la evaluación realizada, el 80 % consideró que no debía agregar algún tema, registrando notas de

agradecimiento y felicitaciones por el taller de inducción realizado. Las figuras 8, 9 y 10 muestran los datos encontrados.

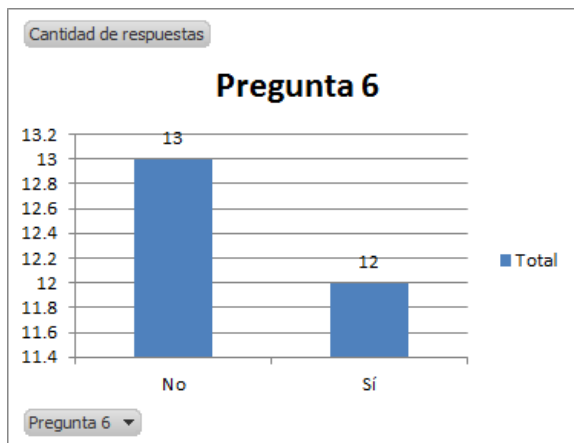


Figura 8. Tema específico para mejorar.

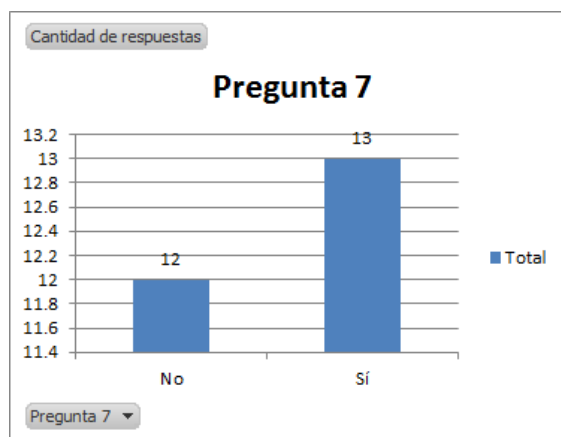


Figura 9. Incremento de la duración del taller de inducción.

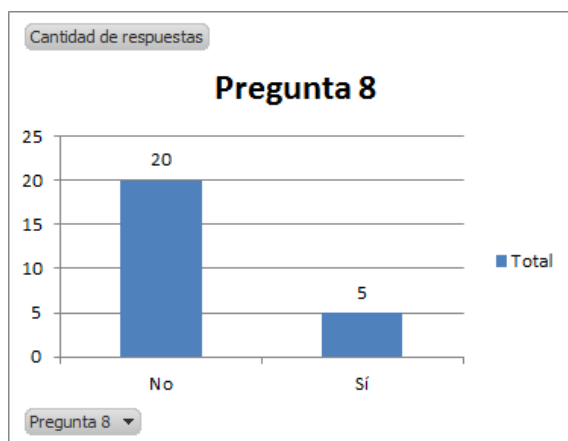


Figura 10. Comentarios adicionales.

Para la fase de acompañamiento se consultó a los directivos de cada Facultad sobre la implementación y resultados visibles de los nuevos docentes. Los directivos expresaron que, aunque todos los nuevos docentes conocían a su docente tutor, no todos los nuevos docentes se apoyaban en ellos, por lo que se hizo el análisis diferenciando esta circunstancia.

En la Tabla 6 se muestran los parámetros evaluados, en donde los docentes que se apoyan en sus docentes tutores presentan mejores resultados parciales que los docentes que no se

apoyaron en sus tutores, especialmente en aquellos parámetros que involucran el manejo de las plataformas tecnológicas de la ULVR.

Tabla 6. Análisis de la fase de acompañamiento.

Parámetro	Nuevos docentes que se apoyan en el docente tutor	Nuevos docentes que no se apoyan en el docente tutor
Cumplimiento de los reglamentos internos	100%	100%
Cumplimiento de los procesos académicos y curriculares	80%	50%
Uso adecuado de los recursos tecnológicos y educativos	60%	40%
Participación en las propuestas de investigación y producción científica	50%	20%
Relación con los estudiantes	Buena	Aceptable / Regular
Relación con la planta docente	Buena	Buena

Se consultó además sobre la relación que los nuevos docentes tienen con el grupo de estudiantes y con la planta docente, teniendo la categoría de Mala, Regular, Aceptable y Buena. Se notó que los nuevos docentes que reciben apoyo de su docente tutor presentan una relación considerada como buena con el grupo estudiantil, mientras que los docentes que no se están apoyando con el docente tutor presentan una relación entre aceptable y regular con los estudiantes, debido a que se evidencian algún tipo de inconformidades del tipo académico.

En lo concerniente a la relación que tienen con la planta docente, ambos grupos presentan una relación considerada como buena.

DISCUSIÓN

El presente trabajo se lo realizó mientras no concluía el período académico, los resultados parciales deben complementarse con los resultados de las evaluaciones a los docentes que realiza la ULVR en base a un proceso ya definido.

Dado que en la fase de inducción el porcentaje de asistencia fue del 64 %, se puede considerar aceptable los errores reportados especialmente en el uso de la plataforma tecnológica y en el conocimiento del modelo pedagógico de la ULVR, lo que evidencia la importancia y pertinencia que tienen los procesos de inducción en una institución.

Respecto a comparaciones necesarias con otros procesos de inducción debemos señalar, sin necesidad de dar nombres, que los procesos de este tipo ofrecidos por otras instituciones de educación superior que tuvimos la oportunidad de revisar desde lo documental, abordan dimensiones similares a la planteada como resultado de esta investigación de modo que un primer gran aspecto es lo relacionado con la identidad institucional desde su misión, visión,

valores, historia, estructura organizacional. Se incluyen en el programa propuesto otros elementos como parte de la pertenencia a la institución tales como nuestro himno, que desde nuestro particular y modesto entender, se muestra como una obra de arte relevante en la rica cultura universitaria laica.

Sin embargo, se considera necesario avanzar hacia un siguiente paso que consistiría en el diseño de una guía o manual que pueda ser entregado al docente al momento de su vinculación a la organización, esto a manera de un proyecto futuro que podría incluso ser desarrollado como una tesis de grado derivada del presente estudio previa autorización de las autoridades de nuestra institución.

CONCLUSIONES

El programa de inducción de la ULVR se ha implementado para todos los docentes recientemente contratados en el período académico 2017, teniendo un 100% de cumplimiento de lo planificado.

Se ha evidenciado que aquellos docentes nuevos que se apoyaron con sus docentes tutores han tenido pocos errores en el cumplimiento de sus obligaciones académicas, mostrando buenas relaciones con los estudiantes y con el resto de la planta docente.

De la misma manera, los docentes nuevos que no se apoyaron completamente en sus docentes tutores, presentaron errores en el manejo de las plataformas tecnológicas, con relaciones Regulares/Aceptables con los estudiantes.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior - LOES. Ecuador.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014.
- De La Torre, M. (2013). La universidad como institución milenaria en busca de sentido. En J. Pablos (Ed.), *La Universidad que necesitamos: reflexiones y debates* (Vol. 1, pág. 13). México D.F., México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed.) México D.F., México: Mc Graw Hill.
- Jara, R. V. (2014). Apuntes para una reflexión crítica de la política de Educación actual en el Ecuador, desde la visión CTS. En E. Loyola, R. V. Jara, A. M. Narváez, A. Romero,

- J. Padilla, P. Farfán, & A. C. Flores, *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS) miradas desde la educación superior en Ecuador* (35-57). Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning Teacher Support in Australia: Towards an Online Community to Augment Current Support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 67-82.
- Koontz, H. W., & Weirich, H. (2004). *Administración: una perspectiva global*. México: Mc Graw Hill.
- Lledí, A., González, C., Vicent, M., Hernández, M., Delgado, B., Lorenzo, G., . . . Martínez, M. (2015). Profesorado novel y tutoría entre iguales en innovación tutorial. *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, (665-684). Alicante, España.
- Marcelo, C. (2016). La innovación en la universidad: del Gatopardo al iPhone. *Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 1(1), 27-60.
- Marcelo, C., Gallego Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-Learning para inducción al profesorado principiante: El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 15(48).
- Marcelo, C., Gallego Domínguez, C., Marcelo Martínez, P., & Murillo, P. (2016). Mentoría para la inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. En M. Flores, M. Carvahlo, & C. Silva, *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (208). Oporto, Portugal: De Facto Editores.
- Martín Gutiérrez, A., Conde Jiménez, J., & Mayor Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *Red de Docencia Universitaria - REDU*, 12(4), 141-160.
- Meza, R., & Arrieta, B. (2006). Coexistencia de tres Universidades en el Quito Colonial (1681-1769). *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(2), 415-429.
- Red Iberoamericana de Pedagogía. (2016). *Estrategias innovadoras en la formación de profesionales de la educación, escenarios desde las instituciones formadoras*. Cali, Colombia: Redipe.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid, España: Narcea.
- Vidal Ledo, M., Durán García, F., & Pujal Victoria, N. (2008). Gestión educativa. *Educación Médica Superior*, 22(2). Disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000200012&lng=es&tlng=pt.