

Percepciones de docentes noveles sobre el apoyo recibido en programas de mentoría durante su primer año de enseñanza

Perceptions of new teachers about the support received in mentoring programs during their first year of teaching

Margarita Martínez Chávez Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Ecuador. https://orcid.org/0000-0003-4734-6407 targelia.martinez@docentes.educacion.edu.ec	Jonathan Quintanilla Ruilova Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Ecuador. https://orcid.org/0009-0008-3799-5642 jonathan.quintanilla@docentes.educacion.edu.ec	Laura Herrera Herrera Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Ecuador. https://orcid.org/0000-0001-5132-3422 angeles.herrera@docentes.educacion.edu.ec
--	--	--

Palabras claves: mentoría; formación continua; docentes; docente novel.

Keywords: mentoring; continuous training; teaching; novel teacher.

Recibido: 17 de junio de 20226

Aceptado: 21 de julio de 2026

RESUMEN

El estudio analizó las percepciones de docentes noveles sobre el apoyo recibido durante su primer año de ejercicio profesional en programas de mentoría. Se adoptó un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y alcance descriptivo. Participaron diez docentes noveles y un directivo de una unidad educativa. La información se recopiló mediante un cuestionario ad hoc de 15 ítems cerrados, organizados en cinco índices exploratorios que evaluaron frecuencia, accesibilidad, relevancia y efectividad del acompañamiento proporcionado por el Ministerio de Educación y la dirección institucional. Se calcularon estadísticos descriptivos y la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach ($\alpha = 0,804$) y el omega de McDonald ($\omega = 0,823$). Los resultados mostraron una valoración moderadamente favorable del apoyo ministerial ($M = 10,64$), por la provisión de recursos y capacitación, aunque persistieron dificultades de accesibilidad. El acompañamiento del director ($M = 9,55$) fue reconocido por su cercanía y contribución a la integración escolar y la resolución de situaciones cotidianas. La comparación de ambas fuentes obtuvo la media más baja ($M = 8,91$). Se concluye que la mentoría debe fortalecerse mediante estrategias continuas, contextualizadas y coordinadas entre las instancias ministeriales y las autoridades institucionales.

ABSTRACT

The study analyzed the perceptions of novice teachers about the support received during their first year of professional practice in mentoring programs. A quantitative approach was adopted, with a non-experimental design and descriptive scope. Ten novice teachers and one director of an educational unit participated. The information was collected through an ad hoc questionnaire of 15 closed items, organized into five exploratory indices that evaluated the frequency, accessibility, relevance and effectiveness of the accompaniment provided by the Ministry of Education and the institutional management. Descriptive statistics and internal consistency were calculated using Cronbach's alpha ($\alpha = 0.804$) and McDonald's omega ($\omega = 0.823$). The results showed a moderately favorable assessment of ministerial support ($M = 10.64$), for the provision of resources and training, although accessibility difficulties persisted. The accompaniment of the principal ($M = 9.55$) was recognized for its closeness and contribution to school integration and the resolution of daily situations. The comparison of both sources obtained the lowest mean ($M = 8.91$). It is concluded that mentoring should be strengthened through continuous, contextualized and coordinated strategies between ministerial instances and institutional authorities.

INTRODUCCIÓN

Las dinámicas sociales, tecnológicas y educativas caracterizantes de los sistemas formativos actuales han producido grandes cambios en el perfil laboral y en la normativa vinculada con el ejercicio de la enseñanza (García-Perales et al., 2025). El momento del conocimiento en nuestro día a día está marcado por procesos de creciente innovación tecnológica y circulación continua de información, lo que genera avances notables en todos los aspectos del contexto social y educativo. Esta situación ha generado un diversificado

de espacios formativos y un crecimiento importante en nuevos requerimientos educativos ante la necesidad de responder, con habilidades apropiadas, a entornos cada vez más complicados y variados (Vargas-Castro et al., 2024).

Este escenario establece que el desarrollo integral de los estudiantes está fundamentalmente relacionado con la calidad de la enseñanza, donde los distintos niveles de procesos de formación y apoyo profesional que obtienen los educadores durante toda su carrera profesional adquieren mayor importancia. Por lo tanto, el mejoramiento continuo de la práctica docente se ha convertido en un tema prioritario para los diferentes sistemas educativos. Muchas investigaciones indican que la excelencia de la práctica docente no solo está determinada por la formación inicial que recibió el profesional educativo durante sus años de estudios universitarios, sino que es indispensable desarrollar una serie de procesos continuos de perfeccionamiento, reflexión y asistencia profesional (Alonso-García et al., 2025).

La formación continua ayuda a los docentes a fortalecer sus competencias tanto pedagógicas, tanto metodológicas como tecnológicas, así como responder de manera pertinente a las demandas cambiantes del tejido educativo. Para continuar, Colás-Bravo y Jiménez-Cortés (2008) destacan que la formación permanente favorece la creación de innovaciones pedagógicas y adicción de tecnológicas en el aula, generando impactos positivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En un sentido adicional, Lalangui- Pereira et al. (2017) y Pinzón (2020) subrayan que el apoyo formativo es indispensable. No solamente asegura la excelencia pedagógica, sino que también fomenta el progreso personal del docente. Esto adquiere una importancia especial en el entorno educativo moderno, el cual está profundamente influenciado por los continuos cambios de la sociedad globalizada. Por consiguiente, el apoyo transforma en una técnica primordial para fortalecer la autoconfianza, el incentivo y las competencias de los instructores, equipándolos para enfrentar satisfactoriamente los retos de escenarios complicados e inmersos en movimiento.

En el amplio rango de formación docente, la etapa inicial, conocida también como etapa de inserción profesional o adquisición de experiencia, goza de un especial significado (LLeixa-Arribas et al., 2020). Esta fase es fundamental en la formación de la identidad docente, ya que supone la transición de la formación académica a la práctica docente en entornos institucionales. Sin embargo, pese a su importancia, la orientación y apoyo a estos nuevos profesores aún son menos preponderantes que otras fases de la formación docente. Por ello, se observa una escasa atención a la etapa de inserción profesional, especialmente si consideramos aspectos como la falta de programas sistemáticos de apoyo. Esta situación provoca que los nuevos profesores experimenten una mayor vulnerabilidad en términos profesionales y emocionales.

Durante su primer año de ejercicio pedagógico, los docentes noveles enfrentan múltiples desafíos que pueden incidir de forma significativa en su desempeño y permanencia dentro del sistema educativo. Entre estos posibles desafíos se destacan; la gestión del aula, la planificación pedagógica, la evaluación de los aprendizajes, la toma de decisiones didácticas, la adaptación a la cultura institucional y la construcción de relaciones profesionales con colegas, directivos y familias (Delgado-Togra et al., 2023). También, esta etapa suele estar marcada por tensiones emocionales vinculadas al estrés laboral, inseguridad profesional y la brecha entre la formación teórica recibida y las exigencias de la práctica cotidiana. Ante esta situación, la falta de acompañamiento adecuado en esta fase inicial puede derivar en experiencias negativas que afecten tanto la calidad de la enseñanza como la motivación y proyección profesional del docente (Manso, 2021).

La literatura académica destacó la importancia de los programas de mentoría como herramientas efectivas para asistir a los nuevos profesores durante su proceso profesional. Se entiende que la mentoría es un proceso formativo dirigido que intenta guiar al docente novato gracias al acompañamiento de un educador más experto. Este proceso busca una formación profesional basada en el pensamiento reflexivo, en el intercambio de saberes profesionales y en la adecuación del contexto institucional. Para Gorichon et al. (2020), las prácticas de mentoría contribuyen a la construcción de aprendizajes profesionales relevantes, señalan que factores relacionales, contextuales e institucionales influyen en la efectividad del seguimiento. Dichos hallazgos ilustran que la mentoría es un proceso formativo que no debe estar limitado a la

transferencia de conocimientos técnicos, sino que debe establecer canales de asesoramiento completo con aspectos pedagógicos, emocionales e institucionales.

El profesor, entonces, no solo contribuye al desarrollo profesional y personal del alumno a través del aprendizaje activo, sino que también, López (2024) ayuda al recién profesor a construir una imagen sólida de sí mismo, así como a desarrollar habilidades como la autoconfianza y el pensamiento reflexivo dirigido a la mejora continua. En este sentido, el soporte inicial en los primeros años de enseñanza no se limita a mejorar las capacidades pedagógicas del nuevo docente, sino que influye significativamente en su imagen sobre sí mismo, su proceso de formación profesional y su futuro proyectado en el ámbito escolar. También, estudios recientes destacan que los programas de mentoría efectivos pueden contribuir a reducir la deserción docente y a fortalecer el compromiso profesional en las etapas iniciales de la carrera.

Sin embargo, a pesar de los avances en la investigación sobre mentoría docente, se mantiene la necesidad de profundizar en el análisis de las percepciones de los docentes noveles respecto al apoyo recibido durante su primer año de enseñanza, particularmente en contextos donde dicho acompañamiento se articula desde diferentes niveles del sistema educativo. En algunos casos, el apoyo proviene tanto de instancias ministeriales, a través de programas, decretos y lineamientos generales, como de gestión institucional, esta última representada principalmente por el rol del director de la institución educativa.

La relación de los referentes teóricos anteriores de acompañamiento plantea interrogantes sobre su articulación, pertinencia y efectividad desde la perspectiva de los docentes noveles. Para entender cómo los nuevos maestros valoran estas formas de apoyo es fundamental identificar las fortalezas, los aspectos limitados y las oportunidades de mejora en los programas de tutoría existentes (Espinosa-Cevallos, 2024). La investigación revela las experiencias diarias vividas y contribuye con evidencia empírica muy relevante para la planificación de política educativa e iniciativas institucionales para dar seguimiento al acompañamiento a nivel docente. En esta dirección, el presente trabajo tiene como fin analizar las percepciones de los docentes jóvenes de programas de tutoría durante el primer curso de enseñanza, teniendo en cuenta el apoyo proporcionado por la cartera educativa y el papel del director de la institución escolar. Por medio de una perspectiva cuantitativa de descripción, se pretende proporcionar evidencia empírica que sugiera sobre el acompañamiento docente en las primeras etapas de carrera y que proporcione información sobre mejoras en políticas y procedimientos de tutoría en el campo escolar.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio fue cuantitativo, no experimental, transversal y de alcance descriptivo. Las variables no fueron manipuladas y la información se obtuvo en un único momento, con el propósito de caracterizar las percepciones del grupo participante sin establecer relaciones causales ni efectuar generalizaciones poblacionales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020). El estudio se centró en la medición de variables relacionadas con el acompañamiento educativo recibido por los docentes noveles, entre ellas la frecuencia del apoyo, su accesibilidad, la pertinencia pedagógica y los efectos percibidos en el desarrollo profesional. Estas variables fueron operacionalizadas mediante indicadores previamente definidos, lo que permitió obtener mediciones comparables y confiables para el análisis estadístico descriptivo (Álvarez, 2019).

El estudio adoptó una perspectiva transversal, ya que los datos fueron recolectados en un único momento temporal (Robles, 2019). Esta decisión permitió analizar las percepciones de los docentes noveles durante una etapa clave de su trayectoria profesional: el primer año de ejercicio docente. Dicho periodo resulta decisivo para la construcción de la identidad profesional y la incorporación a las dinámicas organizacionales del sistema educativo. Por ello, el enfoque metodológico permitió captar experiencias significativas sobre la interacción directa y el acompañamiento recibido durante la inserción inicial en la práctica docente.

De esta manera se consiguió robustecer la consistencia metodológica del trabajo. La creación y desarrollo del cuestionario permitieron recoger datos similares entre todos los individuos, permitiendo el comparativo entre las respuestas recibidas y el cálculo de indicadores estadísticos descriptivos (Lacave-Rodero et al., 2015). Además, el manejo de los datos fue efectuado por una serie de pasos de codificación y revisión, lo que resultó en un menor riesgo de error de registro y aseguró la fiabilidad de la colección de datos aplicados para el análisis.

Por medio de las estrategias metodológicas combinadas se logró construir un esquema teórico coherente para abordar los objetivos del estudio, orientado hacia describir precisamente las impresiones de los nuevos profesores sobre el apoyo percibido en programas u opciones de mentoría en el primer semestre de su enseñanza. De esa forma, el enfoque cualitativo y el diseño descriptivo utilizados contribuyeron a recabar datos empíricos, lo que permitió profundizar en el entendimiento de las dinámicas de asistencia a docentes en entornos educativos particulares.

Participantes y muestreo

La población objeto de estudio estuvo conformada por docentes noveles que laboran en una unidad educativa de nivel secundario. Para efectos del estudio, se consideró como docente novel a aquel profesional con un máximo de dos años de experiencia en el ejercicio docente. La muestra estuvo integrada por diez docentes noveles y un directivo de la institución educativa (tabla 1); este último cumple funciones de acompañamiento y tutoría institucional.

Tabla1. *Frecuencias de Edad*

Edad	Sexo	Frecuencias	% del Total
20-30	Mujer	0	0.0 %
	Hombre	1	9.1 %
31-40	Mujer	4	36.4 %
	Hombre	3	27.3 %
41-45	Mujer	2	18.2 %
	Hombre	1	9.1 %

Nota. Realizado a partir de los datos de la encuesta.

El tamaño y la procedencia de la muestra delimitan el alcance del estudio. Los resultados describen exclusivamente a los participantes incluidos y no permiten estimar parámetros de otros centros, territorios o sistemas educativos. Además, la selección por disponibilidad puede introducir sesgo de autoselección y reducir la diversidad de experiencias representadas (Otzen y Manterola, 2017).

Diseño del instrumento y validación

El procedimiento de la investigación se desarrolló en varias fases secuenciales, cuidadosamente planificadas, con el propósito de garantizar la coherencia metodológica, la validez de los datos recopilados y el cumplimiento de los principios éticos propios de la investigación educativa. En una primera fase, se realizó la delimitación conceptual y operativa del objeto de estudio, a partir de la revisión de literatura especializada sobre formación docente, mentoría y procesos de inserción profesional. Esta revisión permitió identificar las dimensiones clave del acompañamiento docente durante el primer año de ejercicio profesional, las cuales sirvieron como base para la construcción del instrumento de recolección de datos y para la definición de los indicadores de análisis. De esta manera, se establecieron las categorías relacionadas con el apoyo brindado por el Ministerio de Educación y el acompañamiento institucional ejercido por el directivo de la unidad educativa.

En función del análisis anterior, se desarrolló un cuestionario **ad hoc** compuesto por preguntas sociodemográficas y 15 ítems cerrados (tabla 2). Para el análisis original, los ítems se agruparon en cinco índices de tres preguntas: expectativas iniciales, apoyo del Ministerio de Educación, apoyo del director, comparación del apoyo e impacto global. Cada índice tuvo un rango teórico de 3 a 15 puntos y el total, de 15 a 75 puntos.

Tabla 2. Composición de los índices exploratorios y consistencia interna

Índice	Ítems	Rango teórico	α	Ω
Expectativas iniciales	1–3	3–15	.275	.355
Apoyo ministerial	4–6	3–15	.490	.677
Apoyo del director	7–9	3–15	.420	.561
Comparación del apoyo	10–12	3–15	.292	.433
Impacto global	13–15	3–15	.448	.572
Puntuación total	1–15	15–75	.804	.823

Nota. Realizado a partir de los datos de la encuesta.

Por otro lado, la validez de contenido del cuestionario se evaluó mediante juicio de expertos basado en el modelo de Aiken (Aiken, 1985; Polit y Beck, 2006), considerando exclusivamente los 15 ítems sustantivos del instrumento (tabla 3). Se conformó un panel de siete especialistas seleccionados por su formación académica, experiencia temática y competencia metodológica. Cada experto valoró independientemente la claridad, coherencia, relevancia y adecuación de las opciones de respuesta, mediante una escala ordinal de cuatro puntos: 1 = no cumple, 2 = cumplimiento bajo, 3 = adecuado y 4 = altamente adecuado.

Tabla 3. Promedio de valoraciones de expertos

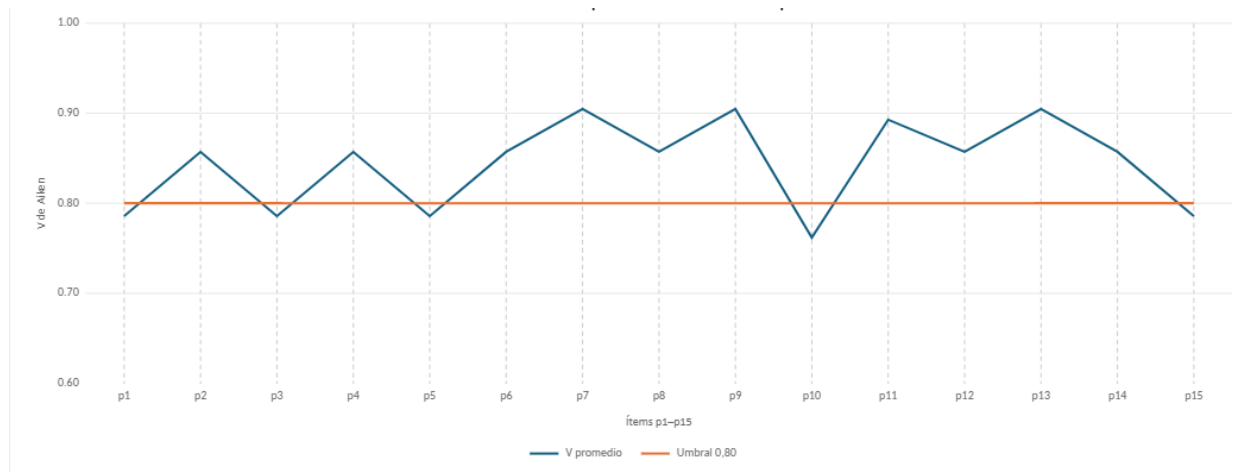
Dimensión	Ítems	IVC promedio	V promedio	Aceptados	Por reformular	Interpretación
Expectativas iniciales	p1–p3	0,905	0,810	1	2	Requiere revisión
Apoyo ministerial	p4–p6	0,940	0,833	2	1	Aceptable con ajustes
Apoyo del director	p7–p9	0,988	0,889	3	0	Adecuada
Comparación del apoyo	p10–p12	0,929	0,837	2	1	Aceptable con ajustes
Impacto global	p13–p15	0,952	0,849	2	1	Aceptable con ajustes
Promedio general	p1–p15	0,943	0,844	10	5	Aceptable con reformulaciones

Nota. Realizado a partir de instrumentos de juicio de expertos

Para cada ítem y criterio se calculó el índice de validez de contenido (IVC), definido como la proporción de expertos que otorgó puntuaciones de 3 o 4, y la V de Aiken. Se estableció como regla operativa un IVC mínimo de 0,857, equivalente al acuerdo de al menos seis de siete expertos, y una V de Aiken $\geq 0,80$ (figura 1). Los ítems que no alcanzaron simultáneamente ambos criterios fueron seleccionados para reformulación y una segunda ronda de valoración.

Las observaciones cualitativas se integraron con los índices cuantitativos. Se recomendó dividir p1 y p15 porque incluyen simultáneamente al Ministerio y al director; completar las categorías de p3, p5 y p10; y mantener p4, p8, p11 y p12 como preguntas nominales destinadas a análisis descriptivos, excluyéndolas del alfa y omega (tabla 3). La suficiencia se examinó por dimensión, dado que corresponde a la cobertura conjunta del constructo.

Figura 1. Validez de contenido por V de Aiken (promedio)



Nota. Realizado a partir de instrumentos de juicio de expertos

Para complementar, la consistencia interna se examinó con el coeficiente alfa de Cronbach y omega de MacDonald. En los 11 casos analizados, el valor global fue $\alpha = .804$ y $\Omega = .823$ (tabla. Estos resultados no respaldan la afirmación de una confiabilidad adecuada (Martínez-Corona et al., 2020). El valor bajo es coherente con la heterogeneidad conceptual y de formatos de respuesta; por ello, la interpretación se restringió al plano descriptivo (Tavakol & Dennick, 2011).

Tabla 4. Estadísticas de fiabilidad de escala

	Alfa de Cronbach	ω de McDonald
escala	0.804	0.823

Nota. Realizado a partir de los datos de la encuesta.

Otro apartado de vital importancia para garantizar la calidad del instrumento fue el cálculo de la consistencia interna del instrumento, para esto, se utilizó el estadístico inferencial de coeficiente alfa de Cronbach, como medida de consistencia interna de los ítems (Lacave-Rodero et al., 2015). El resultado obtenido evidenció un nivel de confiabilidad adecuado, lo que permitió confirmar que el instrumento era pertinente para medir las percepciones de los docentes noveles en el contexto estudiado y garantizar la estabilidad de las mediciones realizadas.

Procedimiento y análisis

Una vez validado el instrumento, el cuestionario fue aplicado de manera presencial en la unidad educativa objeto de estudio, mediante un formulario digital. Previamente, se informó a los participantes sobre los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de su participación y las condiciones de confidencialidad y anonimato de la información. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado de los docentes noveles, conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

Finalizada la aplicación del instrumento, las respuestas fueron codificadas, revisadas y organizadas en una base de datos para su posterior análisis. Se conservaron 11 casos con puntuación global válida. Para las variables sociodemográficas se calcularon frecuencias, mientras que para los índices exploratorios se emplearon estadísticos descriptivos, como media, desviación estándar, error estándar, rango observado, asimetría y curtosis (Hidalgo-Troya, 2019).

No se realizaron pruebas inferenciales, debido al carácter descriptivo del estudio y al tamaño de la muestra. En consecuencia, las diferencias entre medias fueron interpretadas como variaciones muestrales y no

como diferencias estadísticamente significativas. Este procedimiento permitió describir de manera contextualizada las percepciones de los docentes noveles sobre el acompañamiento recibido durante su primer año de ejercicio profesional.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación educativa. Se garantizó la confidencialidad y anonimización de los participantes, y se obtuvo su consentimiento informado antes de la aplicación del instrumento. Asimismo, se les comunicó que su participación era voluntaria y que podían retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencia alguna. Los datos recolectados fueron utilizados exclusivamente con fines investigativos y tratados bajo criterios de seguridad y privacidad. Estas condiciones favorecieron un ambiente de confianza, permitiendo que los docentes noveles compartieran sus percepciones sobre el acompañamiento recibido durante su inserción profesional.

RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos consintió en representar las percepciones de los docentes noveles respecto al apoyo recibido durante su primer año de enseñanza en el marco del acompañamiento o mentoría. En general, los resultados evidencian una valoración moderadamente positiva del acompañamiento recibido, con diferencias relevantes según la fuente de apoyo, lo que expone de manifiesto la importancia del acompañamiento cercano y contextualizado en los procesos de inserción profesional docente.

Partiendo del análisis global del cuestionario, la puntuación total alcanzó una media de 50,00 y una desviación estándar de 5,40 (tabla 5). La asimetría de 0,177 indica una distribución prácticamente simétrica, mientras que la curtosis negativa (-1,173) evidencia una distribución más aplanada que la normal. En términos generales, las puntuaciones se distribuyeron de manera equilibrada alrededor de la media, aunque con una dispersión que refleja experiencias diferenciadas respecto al acompañamiento institucional. Los resultados permiten identificar una percepción global moderadamente favorable, pero también muestran que el apoyo recibido no tuvo la misma intensidad ni el mismo impacto en todos los docentes participantes.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de los índices exploratorios

Dimensiones	Media	DE	Asimetría	Curtosis
Expectativas iniciales	10.82	2.75	0.337	-1.646
Apoyo ministerial	10.64	2.54	0.186	-1.038
Apoyo del director	9.55	1.37	-0.116	0.480
Comparación del apoyo	8.91	1.97	-0.229	-0.875
Impacto global	10.09	2.30	0.468	-1.118
Promedio	50.00	5.40	0.177	-1.173

Nota. n = 11. M = media; DE = desviación estándar; EE = error estándar.

En relación con expectativas iniciales, se obtuvo una media de 10,82 y una desviación estándar de 2,75. La asimetría positiva fue leve (0,337), mientras que la curtosis negativa (-1-1,646) evidencia una distribución aplanada y una amplia dispersión de las respuestas.

Respecto al apoyo ministerial, se registró una media de 10,64 y una desviación estándar de 2,54. La asimetría de 0,186 indica una distribución prácticamente simétrica, mientras que la curtosis de -1,038 muestra una distribución aplanada.

En cuanto al apoyo del director, se obtuvo una media de 9,55 y una desviación estándar de 1,37. La asimetría cercana a cero (-0,116) evidencia una distribución equilibrada y la curtosis positiva (0,480) señala una concentración ligeramente mayor de las respuestas alrededor de la media.

El indicador comparación del apoyo presentó la media más baja ($M = 8,91$; $DE = 1,97$). La asimetría negativa fue reducida (-0,229), por lo que la distribución puede considerarse relativamente equilibrada. Asimismo, la curtosis negativa (-0,875) indica una distribución ligeramente aplanada. Los resultados evidencian una valoración comparativa menos favorable y cierta diversidad en las experiencias de los participantes. Sin embargo, estos estadísticos no permiten determinar por sí solos cuál fuente de apoyo fue mejor valorada; esta conclusión debe fundamentarse en las frecuencias o porcentajes de las categorías de respuesta del ítem correspondiente.

DISCUSIÓN

En relación con expectativas iniciales, se obtuvo una media de 10,82 y una desviación estándar de 2,75. Este resultado evidencia que los docentes noveles iniciaron su ejercicio profesional con expectativas moderadamente favorables respecto al apoyo institucional que esperaban recibir. No obstante, la desviación estándar muestra diferencias importantes entre los participantes. La asimetría positiva fue leve (0,337), mientras que la curtosis negativa (-1,646) evidencia una distribución aplanada y una amplia dispersión de las respuestas. Esta heterogeneidad puede relacionarse con las experiencias formativas previas y con la información disponible sobre los procesos de acompañamiento institucional (López, 2024).

Respecto al apoyo ministerial, se registró una media de 10,64 y una desviación estándar de 2,54. La puntuación refleja una valoración moderadamente favorable, aunque con variabilidad entre las experiencias de los docentes. La asimetría de 0,186 indica una distribución prácticamente simétrica, mientras que la curtosis de -1,038 muestra una distribución aplanada. Estos resultados sugieren que el apoyo proporcionado por el Ministerio no fue percibido de manera homogénea, posiblemente debido a diferencias en su accesibilidad, frecuencia y pertinencia. Este hallazgo coincide con estudios que señalan las dificultades de los programas centralizados para responder oportunamente a las necesidades particulares de los docentes (Gorichon et al., 2020).

En cuanto al apoyo del director, se obtuvo una media de 9,55 y una desviación estándar de 1,37. Aunque su media fue inferior a las registradas en las dimensiones anteriores, presentó la menor dispersión, lo que indica una mayor homogeneidad en las valoraciones. La asimetría cercana a cero (-0,116) evidencia una distribución equilibrada y la curtosis positiva (0,480) señala una concentración ligeramente mayor de las respuestas alrededor de la media. En términos generales, los participantes mostraron percepciones relativamente consistentes sobre el acompañamiento directivo. La cercanía, orientación contextualizada y disponibilidad de las autoridades institucionales constituyen elementos relevantes para la inserción profesional de los docentes noveles (Lalanguí- Pereira et al., 2017).

CONCLUSIONES

En conjunto, los resultados evidencian que el acompañamiento durante el primer año de ejercicio docente es un elemento fundamental para la inserción y el desarrollo profesional de los docentes noveles. Si bien el apoyo del Ministerio de Educación fue valorado por su aporte en recursos y formación pedagógica, los participantes señalaron limitaciones relacionadas con su accesibilidad, frecuencia y capacidad de respuesta ante las necesidades cotidianas del aula.

Por otra parte, el acompañamiento brindado por el director institucional fue percibido como más cercano, práctico y contextualizado, favoreciendo la adaptación a la cultura escolar, la resolución de dificultades y el fortalecimiento de la confianza profesional. Estos hallazgos sugieren la necesidad de articular de manera

más efectiva las acciones ministeriales con las prácticas de acompañamiento institucional, mediante modelos de mentoría integrales, continuos y ajustados al contexto escolar.

Finalmente, aunque el estudio aporta información relevante sobre las percepciones de los docentes noveles, sus resultados deben interpretarse con cautela debido al tamaño reducido de la muestra y al contexto específico en el que se desarrolló. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra, incorporen diseños mixtos o longitudinales y consideren la perspectiva de otros actores educativos vinculados con los procesos de mentoría.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (1985). Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M. P., & Maldonado, J. J. V. (2025). Relationship between teachers' digital competencies and the acceptance and use of Artificial Intelligence during initial teacher training. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 28(2), 1-17. Scopus. <https://doi.org/10.6018/reifop.655401>
- Álvarez, C. A. M. (2019). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA*. 217.
- Colás-Bravo, M., & Jiménez-Cortés, R. (2008). *Evaluación del impacto de la formación (online) en tic en el profesorado. Una perspectiva sociocultural*. <https://idus.us.es/handle/11441/24617>
- Delgado-Togra, D., González-Velásquez, A., Arteaga Ponce, Y., & Herrera Herrera, L. (2023). La mediación y su influencia en el clima escolar post COVID-19. *PODIUM*, (44), 53-66. <https://doi.org/10.31095/podium.2023.44.4>
- Espinosa-Cevallos, A. (2024). Evaluación de programas de desarrollo profesional en la mejora de la enseñanza. *INSTA MAGAZINE*, 7(1), 49-54.
- García-Perales, N., Rincón, M. L. H., & Lantarón, B. S. (2025). Docentes y tecnología: ¿cómo enfrenta el futuro profesorado el uso de la Inteligencia Artificial? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 155-168. <https://doi.org/10.6018/reifop.638431>
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (Sexta). Editorial Mc Graw Hill Education. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hidalgo-Troya, A. (2019). Técnicas estadísticas en el análisis cuantitativo de datos. *Revista Sigma*, 15(1), 28-44. <https://doi.org/https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rsigma/article/view/4905>
- Lacave-Rodero, C., Molina Díaz, A., Fernández-Guerrero, M., & Redondo-Duque, M. (2015). *Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente*. 136-143. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/76844>

- Lalangui- Pereira, J. H., Ramón-Pineda, M. Á., & Espinoza-Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
- LLeixa-Arribas, M., Soler-Prat, S., & Serra-Payeras, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física (Gender perspective in the training of Physical Education teachers). *Retos*, 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López, F. M. M. (2024). Acompañando a los futuros docentes: La importancia de la mentoría en la formación del profesorado. *Revista de humanidades*, (51), 235-238.
- Manso, J. (2021). Editorial. El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), Article 2.
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Juárez-Hernández, L. G. (2020). Análisis de validez de constructo del instrumento: "Enfoque Directivo en la Gestión para Resultados en la Sociedad del Conocimiento". *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 10(19), 153-165. <https://doi.org/10.17163/ret.n19.2020.09>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pinzón, L. R. P. (2020). Orígenes y transformaciones del aprendizaje en línea (E-learning). Innovaciones educativas mediadas por paradigmas tecnológicos. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 105-132. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.74>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Robles, B. (2019). Población y muestra. *PUEBLO CONTINENTE*, 30(1), Article 1. <https://doi.org/http://doi.org/10.22497/PuebloCont.301.30121>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Vargas-Castro, K., Bravo-Alvarado, R., argas-Castro, M., & Freire, M. (2024). Tecnologías educativas inclusivas en actividades físico-deportivas orientada al alumnado con necesidades educativas especiales. En *RETOS-NUEVAS TENDENCIAS EN EDUCACION FISICA DEPORTE Y RECREACION* (Número 59, pp. 18-23). FEDERACION ESPANOLA ASOC DOCENTES EDUCACION FISICA-FEAEDEF. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v59.108234>