

Tesis Doctoral

La construcción de la identidad profesional de los mentores en un programa de inducción a la docencia.

Desarrollo profesional docente y concepciones de escuela.

Carmen Gallego Domínguez, Candidata a Doctora.

Dr. Paulino Murillo Estepa, Director de Tesis.

Dr. Carlos Marcelo García, Co-director de Tesis.



Universidad de Sevilla, España

2018

Doctoral Thesis

**Mentor' professional identity construction in an induction teaching
program.**

Teacher professional development and school's conceptions.

Carmen Gallego Domínguez, Ph. D. Candidate.

Dr. Paulino Murillo Estepa, Thesis Director.

Dr. Carlos Marcelo García, Thesis Co-Director.



University of Seville, Spain

2018

La investigación de esta tesis doctoral ha sido financiada por el Programa de Formación Docente Universitario, Ministerio de Educación de España (referencia FPU 13/03152). Esta financiación fue aprobada por el Ministerio en 2014 y ha finalizado con la presentación de este trabajo de tesis.

Además, la investigación realizada en esta tesis doctoral ha contado con el apoyo del Departamento y del Proyecto en el que está enmarcada:

- Beca de Programa de Formación Docente Universitario (FPU), Ministerio de Educación de España.
- Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla.
- Proyecto de inducción del profesorado principiante: Programa de mentores en la República Dominicana.

A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la oposición de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos géneros.

© 2018 Carmen Gallego Domínguez. Universidad de Sevilla, España.

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de este libro puede reproducirse de ninguna forma por medios electrónicos o mecánicos (incluidas fotocopias, grabaciones, almacenamiento o recuperación de información) sin el permiso por escrito del autor.

The research reported in this doctoral thesis has been financed by the University Teachers Training Program, Education Ministry of Spain (reference FPU 13/03152). This financial support was approved by the Ministry in 2014 and has ended with the presentation of this research work.

Also, the research reported in this thesis was carried out as part of the following fellowship, department, and project:

- University Teaching Training Program Fellowship (FPU), Spain Ministry of Education.
- Department of Didactics and Educational Organization of the University of Seville.
- Beginning Teachers' Induction Project: Mentoring Program in the Dominican Republic.

Throughout this document, the masculine grammatical gender will be used to refer to mixed collectives, as an application of the linguistic law of the expressive economy. Only when the opposition of the sexes is a relevant factor in the context will both genders be made explicit.

© 2018 Carmen Gallego Domínguez. University of Seville, Spain.

All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced in any form by any electronic or mechanical means (including photocopying, recording, or information storage and retrieval) without permission in writing from the author.

Education the mind without educating the heart is no education at all.

(Aristotle)

The best teachers are those who show you where to look,

but don't tell you what to see.

(Alexandra K. Trenfor)

Haz que tu paso por la vida deje lindas huellas.

(Artesana dominicana)

Agradecimientos

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias al apoyo incondicional del grupo IDEA de la Universidad de Sevilla. Especialmente, mis agradecimientos se dirigen a mis directores de tesis y mentores desde que inicié el arduo camino de la investigación colaborando con ellos allá por el año dos mil diez. Paulino Murillo y Carlos Marcelo, gracias por guiarme en este duro pero a la vez gratificante proceso, gracias por ser mis mentores y ejemplos a seguir en mi carrera profesional.

Por otro lado, mis agradecimientos se dirigen a los participantes en esta investigación, profesores principiantes y mentores del programa de inducción a la docencia de la República Dominicana iniciado en el año dos mil quince y que desde entonces seguimos siendo como una gran familia.

Por último, mi agradecimiento al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, a la Universidad de Sevilla y al Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación de España por el apoyo financiero en estos cuatro años.

A continuación se enumeran las publicaciones científicas así como las estancias de investigación desarrolladas durante esta tesis doctoral y tras el trabajo realizado en estos cuatro años en el Programa de Doctorado de Educación de la Universidad de Sevilla.

Libros:

Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo, P., & Marcelo Martínez, P. (2016). *El profesorado principiante y la inducción a la docencia*. Grupo de investigación I.D.E.A, Universidad de Sevilla: España. ISBN: 978-84-608-7560-4

Gallego-Domínguez, C., Marcelo, C., & Murillo, P. (2017). *Las narrativas de mentores en un programa de inducción a la docencia. Historias de vida profesional*. Editorial Académica Española: Alemania. ISBN: 978-3-639-53595-2

Gallego-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2017). *Inducción profesional docente: un programa de formación para mentores*. Editorial Académica Española: Alemania. ISBN: 978-620-2-25889-0

Murillo, P., & Gallego-Domínguez, C. (2018). *Innovación en la Práctica Educativa*. (Coordinadores). Ediciones Egregius: España. ISBN: 978-84-17270-29-2

Gallego-Domínguez, C., & Murillo, P. (2018). *Formación en Planes de Mejora Escolar*. Editorial Académica Española: Alemania. ISBN: 978-620-2-10419-7

Capítulos de libro:

Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Marcelo, P., & Murillo, P. (2016). Mentoría para la inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. En M. Assunção, M. Carvalho y C. Silva (Eds), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 123-138). Portugal: De Facto Editores. ISBN: 978-989-8557-66-7

Murillo, P., Marcelo, C., Gallego, C., Mayor, C., & Marcelo, P. (2016). Analysis of asynchronous communication in an induction program for beginner teachers.

Tecnologias digitais e a escola do futuro (pp. 993-1001). Portugal: Instituto de Educaçao de Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-8753-36-6. 2016.

Gallego-Domínguez- C., Marcelo, C., Murillo, P., & Mayor, C. (2017). Inductio: Programa de Formación B-Learning Para El Profesorado Principiante De La República Dominicana. En C. González y M. Castro (Coords). *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 1020-1021). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. ISBN: 9-788460-882374

Marcelo, P., Gallego-Domínguez, C., Marcelo, C., & Murillo, P. (2017). Los Diarios Como Práctica Reflexiva En Un Programa De Inducción A La Docencia: Inductio En La República Dominicana. En C. González y M. Castro (Coords), *Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (pp. 1022-1023). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía. ISBN: 9-788460-882374

Marcelo, C., Gallego, C., & Murillo, P. (2016). “Mi escuela es como...” Cómo piensan los profesores principiantes. Las escuelas a través de las metáforas. *Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia* (pp. 283-589). España: Grupo de Investigación de IDEA de la Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-608-7560-4. 2016

Gallego, C., & Marcelo, P. (2016). La formación online: el caso de profesores principiantes en el Inductio. *Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia* (pp. 915-928). España: Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla. ISBN: 978-84-608-7560-4. 2016

Gallego, C., Murillo, P., Marcelo, C. (2017). The reflexive diaries of mentors in an induction program. En J. Mena, A. García-Valcárcer, F. J. García y M. Martín (Eds), *Search and Research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 227-235). Salamanca: Alquilafuente. ISBN: 978-84-90-12-769-8 2017

Gallego-Domínguez, C., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2018). Mentoría online. Acompañamiento social y reflexivo de profesorado principiante. En I. Agudged, R. Mencinas-Chávez y P. De-Casas-Moreno (Eds), *Comunicación móvil y generación Smartphone: Retos y perspectivas*. (pp. 235-236). España: Egregius. ISBN: 978-84-17270-30-8

Gallego-Domínguez, C., Yot-Domínguez, C., & Murillo, P. (2018). Construcción de la identidad profesional del mentor: análisis de diarios reflexivos online. En I. Aguaded, R. Mencinas-Chávez y P. De-Casas-Moreno (Eds), *Comunicación móvil y generación Smartphone: Retos y perspectivas* (pp. 236-237). España: Egregius. ISBN: 978-84-17270-30-8

Marcelo, C., Gallego, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif (Dirs), *Identidad profesional docente* (pp. 46-61). Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-2396-2.

Artículos en Revistas:

Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-Learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 48(4), 1-28. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/48/marcelo.pdf>

Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2). Recuperado de http://rieoei.org/rie71_2a08.pdf ISSN: 1022-6508 ISSN: 1681-5653

Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. F. (2016). Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. *Revista Intersaberes*, 11(23), 304-324. Recuperado de <http://grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093>

Marcelo, C., Gallego, C., Murillo, P., & Marcelo, P. (2018). Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 461-480. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653/pdf_81

Murillo, P., & Gallego-Domínguez, C. (2018). Condiciones de desarrollo profesional del técnico docente Dominicano como asesor pedagógico. *Revista de Investigación en Educación*, 1(16), 51-57.

Gallego, C., Murillo, P., & Marcelo, C. (2018). “Mi escuela es como...” Análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação* (preprint).

Estancias de investigación:

Estancia de Investigación en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), a través del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES). Santo Domingo, República Dominicana. Duración total: 42 días en el año 2016.

Estancia en Texas A&M University, College of Education and Human Development (Estados Unidos de América). Desde el 28 de enero de 2017 hasta 31 de octubre de 2017 (9 meses). Profesora a cargo en Estados Unidos: Dra. Cheryl J. Craig.

Ponencias en Congresos Internacionales:

I Congreso Internacional en Formación, Investigación e Innovación Educativa celebrado los días 17, 18 y 19 de febrero de 2016. Universidad Metropolitana (UMET) San Juan (Puerto Rico) ISBN: 978-84-608-5745-7

Graduate Seminar and Invisible College, 6-7 April 2016, Washington, D.C. (USA), sponsored by the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT).

I Congreso Internacional de Innovación y Tecnología Educativa en Educación Infantil. Celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla) los días 21 y 23 de abril de 2016. ISBN: 978-84-16313-04-4.

ISATT-International Conference en la Universidad de Haifa (Israel) los días 4 y 5 de diciembre de 2016.

I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC organizado por REDINE los días 14, 15 y 16 de diciembre de 2016. ISBN: 978-84-617-7628-3

Society for the Study of curriculum History, April 26-27, 2017. San Antonio, Texas (United States of America).

Invisible College for Research on Teaching and Teacher Education. 2017 AERA Narrative SIG Doctoral Student International Seminar in conjunction with Invisible College. San Antonio, Texas, April 25th and 26th.

18th Biennial ISATT Conference Teaching search and research held at University of Salamanca, Spain, from July 3rd to July 7th, 2017.

International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT), 6th -7th April 2016 in Washington DC (United States of America).

Invisible College for Research on Teaching and Teacher Education. April 12, 2018, in New York City, just before the annual meeting of the American Educational Research Association.

American Educational Research Association, April 13-17, 2018. New York City (United States of America).

III Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Generación Smartphone: Comunicación móvil, celebrado en Sevilla durante los días 21, 22 y 23 de marzo de 2018.

I Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores (CIREI 2015) celebrado del 2 al 8 de marzo de 2015. ISBN: 978-84-16599-14-1 Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.

Congreso Internacional CIMIE 15- Fourth Multidisciplinary International Congress of Educational Research.

XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía, celebrado en Madrid del 28 al 30 de junio de 2016. ISBN: 9-788460-882374

IV Congreso Internacional de TIC y Educación celebrado en Lisboa (Portugal) los días 8, 9 y 10 de septiembre de 2016, organizado por el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. Digital Technologies & Future School. ISBN: 978-989-8753-36-6. 2016.

V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia celebrado en la República Dominicana del 6 al 8 de junio de 2016. ISBN: 978-84-608-7560-4

III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Celebrado del 28 al 30 de noviembre de 2016. ISBN: 978-84-608-8348-7

Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA) held on April 13-April 17, 2018 in New York. NY.

Invisible College for Research on Teaching and Teacher Education celebrated on April 12, 2018 in New York City, NY.

Lista de figuras

Figura 1. El desarrollo profesional docente y el aprendizaje del alumnado.	45
Figura 2. Aspectos del desarrollo profesional docente.	49
Figura 3. Modelo de evaluación del impacto de programas de desarrollo profesional...51	
Figura 4. Factores que constituyen la identidad profesional.	58
Figura 5. Tipología de docentes según dimensiones.	60
Figura 6. Pre-requisitos para el diseño de programas de formación continua	77
Figura 7. El conocimiento de los docentes.	83
Figura 8. Niveles de los programas de inserción.	100
Figura 9. Fases en el proceso de formación docente.	102
Figura 10. Esquema del programa y sus experiencias de aprendizaje.	109
Figura 11. Supuestos de la estructura del trabajo del mentor.	120
Figura 12. Características básicas de los profesores mentores.	121
Figura 13. Estándares y competencias profesionales.	122
Figura 14. Supuestos subyacentes a la investigación narrativa. ¡Error! Marcador no definido.	
Figura 15. Perspectivas de las narrativas auto-biográficas. ¡Error! Marcador no definido.	

Lista de tablas

Tabla 1. Estructura de objetivos y metas del problema de investigación	36
Tabla 2. Programas de inserción docente y componentes principales	69
Tabla 3. Diferencias entre profesor experto y principiante	85
Tabla 4. Estándares y competencias del programa de inducción.....	126
Tabla 5. Estructura de objetivos y metas del problema de investigación	¡Error!
Marcador no definido.	
Tabla 6. Esquema de la relación metodológica.....	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 7. Sistema de categorías de la dimensión personal; ¡Error!	Marcador no
definido.	
Tabla 8. Sistema de categorías de la dimensión didáctica; ¡Error!	Marcador no
definido.	
Tabla 9. Sistema de categorías de la dimensión institucional; ¡Error!	Marcador no
definido.	
Tabla 10. Sistema de categorías de las imágenes de escuela; ¡Error!	Marcador no
definido.	
Tabla 11. Esquema de presentación de los resultados según objetivos específicos	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 12. Estructura de los resultados de la investigación; ¡Error!	Marcador no
definido.	

Capítulo I. Introducción y estructura	26
1.1. Origen, motivación y justificación del estudio	28
1.2. Preguntas de investigación	32
1.3. Objetivos de la investigación	35
1.4. Estructura de la tesis	37
1.4.1. Capítulo I. Introducción y estructura	37
1.4.2. Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación	37
1.4.3. Capítulo III. Metodología de la investigación	38
1.4.4. Capítulo IV. Resultados de la investigación	38
1.4.5. Capítulo V. Conclusiones e investigaciones futuras	38
Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación.....	40
2.1. El desarrollo profesional docente.....	42
2.1.1. Introducción	42
2.1.2. Conceptualización, alcance y principios del término	43
2.1.3. Programas con incidencia en las aulas.....	44
2.1.4. Tensiones y desarrollo en comunidad.....	48
2.1.5. La evaluación del desarrollo profesional docente.....	49
2.2. Identidad profesional del docente	53
2.2.1. Introducción	53
2.2.2. Conceptualización y evolución del término.....	53
2.2.3. La construcción del constructo	55
2.2.4. Dimensiones y tipología de docentes.....	59
2.3. Programas de formación e inserción a la docencia	67
2.3.1. Introducción	67
2.3.2. Tipología de programas y componentes	67
2.3.3. Condiciones que garantizan el éxito	70
2.3.4. Diseño de programas de formación y acompañamiento	75
2.4. Teorías del aprendizaje: docentes principiantes y mentores en los programas de inducción.....	80
2.4.1. Introducción	80

2.4.2. Teorías del aprendizaje en los programas de inducción	80
2.4.3. Docentes principiantes en los procesos de inserción	83
2.4.4. El rol del mentor en los procesos de inducción	88
2.5. La profesión docente en América Latina y el Caribe.....	95
2.5.1. Introducción	95
2.5.2. Desafíos sociales de la profesión docente.....	95
2.5.3. Dificultades y problemas en la inserción profesional	97
2.5.4. Formación inicial y continua del profesorado en la República Dominicana	101
2.6. El Programa de inducción a la docencia en la República Dominicana	107
2.6.1. Introducción	107
2.6.2. Componentes del programa formativo	107
2.6.3. Justificación del programa de inducción	110
2.6.4. Supuestos básicos, roles y estándares de la mentoría	119
2.7. Plan Nacional de inducción a docentes de nuevo ingreso	124
2.7.1. Introducción	124
2.7.2. El enfoque de la intervención y propósitos del programa	124
2.7.3. Población beneficiaria, competencias relevantes y componentes del programa	126
Capítulo III. Metodología de la investigación	133
Capítulo IV. Resultados de la investigación	134
Chapter V. Conclusions and future research	135
5.1. General conclusions and discussion	136
5.2. Limitations and prospective of the investigation	140
Lista de referencias	142

El periodo de inducción es una etapa diferenciada en el camino de convertirse en docente. Los programas de inducción a la enseñanza están progresivamente instalándose en la mayoría de sistemas educativos. La figura del mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado. En este sentido, el mentor es un docente con experiencia y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante.

En esta investigación se describe el proceso de mentoría que se ha llevado a cabo a lo largo del desarrollo de un programa de inducción para el profesorado principiante en la República Dominicana. Los mentores que han participado en esta investigación son 32 y el número de profesores principiantes asciende a 224, distribuidos por todo el país. Los datos analizados lo configuran los diarios que los mentores redactaron a lo largo del programa. Se solicitó a los mentores que redactaran un diario reflexivo de actividades. El total de datos lo componen 1.176 páginas de texto, agrupadas en 32 diarios. Por otro lado, se han analizado un total de 269 redacciones en las que los profesores realizaron una reflexión al respecto de su percepción, imagen y concepción de escuela durante el proceso de inducción en el que han participado.

Con esta investigación se da respuesta a los siguientes interrogantes: (PI1) ¿Cómo los mentores construyen su identidad profesional y cuáles son los componentes básicos de la misma?; (PI2) ¿Cuáles son los aspectos principales que centran la relación establecida entre los mentores y los profesores principiantes?; (PI3) ¿En qué medida la identidad profesional del mentor influye en el proceso de inducción del docente principiante en la escuela?; y (PI4) ¿Cuáles son las concepciones que los profesores principiantes tienen sobre la escuela durante el proceso de inducción y atendiendo a la identidad profesional de los mentores que los acompañan?

The period of induction is a differentiated stage in the way of becoming a teacher. The programs of induction to teach are progressively installed in the majority of educative systems. The figure of the mentor has received considerable attention from the research on teacher education. In this sense, the mentor is a teacher with experience and specialized training as a trainer, who offers his support to the beginning teachers.

This research describes the mentoring process that has been carried out throughout the development of an induction program for beginning teachers in the Dominican Republic. The mentors who have participated in this research are 32 and the number of beginning teachers' amounts to 224, distributed throughout the country. The data analyzed is made up of the journals that the mentors wrote throughout the program. Mentors were asked to write a reflective diary of activities. The total data is made up of 1,176 pages of text, grouped in 32 diaries. On the other hand, a total of 269 short stories descriptions were analyzed in which the professors made a reflection about their perception, image, and conception of school during the induction process that they participated.

With this research, the following questions are answered: (RQ1) How do mentors build their professional identity and what are the basic components of it?; (RQ2) What are the main aspects that focus the relationship established between mentors and beginning teachers?; (RQ3) To what extent does the professional identity of the mentor influence the induction process of the beginning teacher in the school?; and (RQ4) What are the conceptions that beginning teachers have about the school during the induction process and attending to the professional identity of the mentors who accompany them?

Capítulo I. Introducción y estructura

En este capítulo se presenta el origen, la motivación y la justificación del estudio. Del mismo modo, se enumeran las preguntas de la investigación y se desarrolla su contenido a fin de contextualizar y justificar su relevancia a partir de investigaciones internacionales sobre la misma temática objeto de estudio de esta tesis doctoral.

Además se especifican y describen los objetivos, tanto el general como los específicos, que se establecen como metas en este estudio. Se finaliza este capítulo con la descripción de la estructura de los capítulos sucesivos, indicando el contenido y definiendo los aspectos más relevantes de los mismos.

Capítulo I. Introducción y estructura

- 1.1. Origen, motivación y justificación del estudio
- 1.2. Preguntas de investigación
- 1.3. Objetivos de la investigación
- 1.4. Estructura de la tesis
 - 1.4.1. Capítulo 1. Introducción y estructura
 - 1.4.2. Capítulo 2. Fundamentación teórica de la investigación
 - 1.4.3. Capítulo 3. Metodología de la investigación
 - 1.4.4. Capítulo 4. Resultados de la investigación
 - 1.4.5. Capítulo 5. Conclusiones e investigaciones futuras

1.1. Origen, motivación y justificación del estudio

El periodo de inducción es una etapa diferenciada en el camino de convertirse en docente. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Boerr Romero, 2011; Cox, Beca, & Cerri, 2014). Durante el periodo de inducción, los docentes principiantes tienen que cumplir dos tareas: deben enseñar y deben aprender a enseñar (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & González, 2012).

La inducción en la docencia se refiere a una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades y la ansiedad por ingresar en la práctica se acumulan y conviven sin buena relación (Frenzel et al., 2016). Es un momento importante en la trayectoria del docente en la que adquiere de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y, en general, en la mayor de las soledades (Vaillant & Marcelo, 2015).

La preocupación por la inducción como etapa clave del desarrollo profesional docente se ha hecho evidente y urgente debido a las necesidades que maestros y profesores atraviesan algunos países. Así por ejemplo, la evidencia muestra que Estados Unidos, Sudáfrica, Inglaterra, Estonia, muchos países del África subsahariana y Chile tienen necesidad de atraer y de mantener en la docencia a las personas que a ella acceden (Brindley & Parker, 2010; Eisenschmidt, 2006).

La situación que se vive en muchos países, no hace sino demostrar la necesidad de atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz (Stewart, 2014). Son muchas las investigaciones y revisiones que se han llevado a cabo en relación con la temática de este estudio. Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Ávalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refieren a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido (aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo); que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan); en cuarto lugar

los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

Por otra parte, en el estudio de la Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2014), Teaching and Learning International Survey, que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en veintitrés países, se observa que los profesores principiantes dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedicando más tiempo que los docentes experimentados a mantener la disciplina en el aula. Del mismo modo, “informan de niveles de percepción de autoeficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados” (Jensen et al., 2012, p. 98). Son resultados muy similares a los que encontró Simon Veenman en su revisión de hace más de treinta años (Veenman, 1984).

Los programas de inducción a la enseñanza están progresivamente instalándose en la mayoría de sistemas educativos. Junto a los programas ya existentes y con amplia tradición en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En América Latina son muchos los países que han incorporado de una u otra forma procesos de inducción, como son Chile, Argentina, Uruguay, Colombia, Perú, Ecuador, Cuba, y más recientemente, la República Dominicana.

La estructura, organización, duración, condiciones de desarrollo de los programas de inducción varían mucho como ya se mostró en otros trabajos (Marcelo, 2009b; Tew, 2017). Sin embargo, es la figura del mentor, la que con mayor fuerza caracteriza y define a los programas de inducción. La mentoría es un proceso de acompañamiento que desarrolla un docente experimentado y con formación específica en colaboración con uno o varios docentes principiantes (Davis et al., 2015). La actividad del mentor alcanza su sentido en el trabajo directo en el aula junto con el docente principiante, planificando, observando, demostrando, analizando, reflexionando sobre la enseñanza, en definitiva, en la mediación (Orland-Barak, 2014).

La figura del mentor ha recibido una considerable atención por parte de la investigación sobre formación del profesorado (Vaillant & Marcelo, 2015). El mentor es un docente con experiencia y saber docente reconocido y con formación especializada como formador, que ofrece su apoyo al profesorado principiante (Kelly, Reushle,

Chakrabarty, & Kinnane, 2014). Un profesional de la enseñanza que enseña, acompaña, pero que también necesita aprender un nuevo papel (Davis et al., 2015; Orland-Barak & Yinon, 2005). En las dos últimas décadas los programas de inducción se han centrado en promover la relación entre un mentor y un principiante. Los resultados de investigación vienen a demostrar que este apoyo y acompañamiento hace que los docentes no abandonen su profesión (Aspfors & Fransson, 2015; Bickmore & Bickmore, 2010). Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (Richter et al., 2013).

Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes. Algunas son de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. Van Ginkel, Verloop y Denessen (2016) encontraron cuatro grupos de actividades que principalmente llevaban a cabo los mentores: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; apoyar la construcción de conocimiento práctico personal por parte del profesor principiante; crear un contexto favorable para el aprendizaje del profesor principiante y modificar la conducta del docente principiante.

En ese proceso de acompañamiento, el desarrollo profesional docente tiene una importancia clave como un conjunto de procesos que tienen lugar cuando el docente se encuentra en ejercicio profesional y tras haber finalizado sus estudios formativos, es decir, cuando el profesor es aún principiante en la tarea de enseñar. Según diversos autores e informes internacionales como Teaching and Learning International Survey (Ahuja, 2015; Cheon, Reeve, Lee, & Lee, 2018; Kelly & Cherkowski, 2017; OECD, 2014), el desarrollo profesional docente comienza antes, cuando los docentes aún se encuentran estudiando para ser profesores, es decir, en su etapa de formación inicial. Desde la Comisión Europea se apuesta por un desarrollo profesional docente apoyado en tres frases: formación inicial, inducción a profesiones principiantes -hasta los cinco años después de terminar sus estudios iniciales- y formación continua. Este modelo alienta a los profesores a convertirse en verdaderos profesionales reflexivos así como en unos aprendices continuos de manera autónoma durante todo el desarrollo de su carrera profesional.

Es por tanto de vital importancia la elaboración de políticas educativas y el diseño de programas de formación -tanto inicial como continua- e inducción que ayuden a los

docentes a aprender a enseñar, así como una amplia oferta formativa que otorgue oportunidades al docente para aprender desde el inicio de su formación y a lo largo de toda su carrera (Niemi, 2015).

1.2. Preguntas de investigación

La investigación sobre mentores ha sido extensa a lo largo de las últimas décadas. La reciente revisión que realizó Orland-Barak (2014) de artículos publicados en la revista *Teaching and Teacher Education* muestra que las investigaciones se han canalizado en tres líneas de preocupación. La primera se ha centrado en conocer cuáles son las competencias, conductas y prácticas que los mentores desarrollan a lo largo de su trabajo de apoyo al aprendizaje de los profesores principiantes. Se describen en esta línea de investigación los diferentes roles que desarrollan los mentores, las condiciones y tipos de práctica mentora, así como los efectos que el trabajo de los mentores tienen en el desarrollo profesional docente.

La segunda línea de investigación agrupa los estudios que abordan aspectos cognitivos de la función mentora: cuáles son los procesos de pensamiento, razonamiento, concepciones, expectativas y creencias de los mentores. Estos estudios abordan el análisis de la construcción de la identidad como docente. El último grupo de investigaciones aborda un enfoque más amplio analizando la cultura, los contextos y los discursos en relación con la mentoría. Se analiza en estas investigaciones cómo diferentes contextos y culturas afectan o influyen en los procesos de mentoría y en la concepción del propio mentor.

El estudio que se presenta en esta tesis doctoral se enmarca dentro del primer grupo de investigaciones que se acaba de definir pero teniendo en cuenta el carácter reflexivo del segundo grupo, ya que los diarios y concepciones descritas por los participantes del estudio se centran en el análisis de la construcción de la identidad como docente y acompañante durante el periodo de inducción. Como se ha mostrado, la literatura en relación al rol del mentor y a su labor de apoyo al profesorado principiante dentro de los programas de inducción es muy amplia y ha abordado problemas e intereses muy variados. Del mismo modo, y atendiendo al esquema del desarrollo profesional docente definido por la OECD (2014), esta investigación se centra en la fase intermedia del proceso, es decir, en la inducción del docente principiante que cuenta con la ayuda de un profesor acompañante y experto, es decir, cuenta con un mentor.

En este sentido, esta investigación da respuesta a las siguientes preguntas de investigación, en las cuales queda justificada su relevancia científica y social atendiendo

a los informes y estudios anteriormente descritos así como a los que a continuación se detallan:

(RQ1) ¿Cómo los mentores construyen su identidad profesional y cuáles son los componentes básicos de la misma?

El desarrollo de identidad es un aspecto muy relevante en el desarrollo profesional de un docente. Así mismo, incluye tareas y procesos como el de encontrar una definición personal única, interiorizar la responsabilidad del crecimiento profesional y desarrollar una identidad sistémica (Gibson, Dollarhide, & Moss, 2010).

Estudios de revisión como el de Trede, Macklin y Bridges (2012) muestran como el desarrollo profesional de la identidad se trata de estar en el mundo, pero cada vez más debe tratarse también de estar en una multiplicidad de mundos o comunidades, y la identidad profesional y su desarrollo son, por lo tanto, complejos. En la literatura revisada se refiere predominantemente a la naturaleza transformadora dinámica del desarrollo de la identidad profesional, el sentido personal y de participación. El desarrollo de identidad profesional requiere el compromiso activo en conjunto con el apoyo apropiado y la mentoría. Existe un acuerdo general entre todos los artículos que el aprendizaje colaborativo y dialógico de la práctica permite y facilita el desarrollo de la identidad profesional.

(RQ2) ¿Cuáles son los aspectos principales que centran la relación establecida entre los mentores y los profesores principiantes?

En la exhaustiva revisión realizada por Ingersoll y Strong (2011) sobre los efectos de los programas de apoyo, orientación y acompañamiento, conocidos como inducción, la mayoría de ellos tienen un impacto positivo en los docentes principiantes en tres aspectos: el compromiso y la retención del docente, las prácticas docentes en el aula y el rendimiento del alumnado. De los estudios sobre el compromiso y retención, la mayoría mostró que los maestros principiantes que participaron en la inducción mostraron impactos positivos. Para las prácticas de instrucción en el aula, la mayoría de los estudios revisados mostraron que los maestros principiantes que participaron en algún tipo de inducción obtuvieron mejores resultados en varios aspectos de la enseñanza (mantener a los estudiantes concentrados en sus tareas, utilizando prácticas efectivas, ajustando las actividades de la clase para satisfacer los intereses de los estudiantes,

manteniendo un ambiente positivo en el aula y demostrando un manejo exitoso del grupo). Para el rendimiento del alumnado, casi todos los estudios mostraron que los estudiantes de los profesores principiantes que participaron en la inducción obtuvieron puntuaciones más altas -aprendieron más y mejor-.

(RQ3) ¿En qué medida la identidad profesional del mentor influye en el proceso de inducción del docente principiante en la escuela?

El desarrollo profesional de la identidad se fomenta mediante las experiencias auténticas que viven mentores y profesores principiantes durante el proceso de inducción en los primeros años de docencia. Se manifiesta en la intersección entre los valores personales y profesionales, es decir, las relaciones establecidas y el apoyo que se otorgan van más allá del ámbito profesional. Los aspectos personales y morales son muy relevantes durante el periodo de acompañamiento ayudando los mentores con identidad reflexiva a los docentes principiantes que recién se inician en la profesional. Este proceso es dinámico y fluido, lo que implica un cambio y transformación del conocimiento, las habilidades y las disposiciones personales y profesionales (Cherry, 2005; Clouder, 2005; Tracey, Hutchinson, & Grzebyk, 2014).

(RQ4) ¿Cuáles son las concepciones que los profesores principiantes tienen sobre la escuela durante el proceso de inducción y atendiendo a la identidad profesional de los mentores que los acompañan?

El análisis de las concepciones sobre la escuela en el proceso de inducción ha permitido conocer cómo se conciben los docentes a sí mismos en relación con el trabajo que desempeñan. Estudios como el de Alger (2009) o el de Pinnegar, Mangelson, Reed y Groves (2011) investigan este objeto relacionando las imágenes de escuela que tienen los profesores principiantes en un programa de inducción contando con el apoyo de mentores con identidades profesionales basadas en el constructivismo.

1.3.Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta tesis doctoral es el de conocer cómo mentores de un programa de inducción a la docencia construyen su identidad profesional atendiendo a la dimensión personal (experiencias, preocupaciones, problemas, aprendizaje y necesidades), didáctica (clase, alumnos, planificación, contenidos, enseñanza interactiva, evaluación y tecnologías) e institucional (centro, entorno, sistema y gestión del acompañamiento), así como comprobar en qué medida influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes que acompañan.

Para la consecución de este objetivo general propuesto, se plantean una serie de objetivos específicos teniendo en cuenta las preguntas de investigación anteriormente enumeradas y definidas:

- a) Analizar cómo los mentores de un programa de inducción a la docencia construyen su identidad y comprobar cuáles son los componentes básicos que la constituyen.
- b) Conocer cuáles son los aspectos relacionales, contextuales, profesionales y personales establecidos entre los mentores y los profesores principiantes.
- c) Comprobar en qué medida la identidad profesional del mentor influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes a los que acompaña.
- d) Comprender cuáles son las concepciones que tienen los profesores principiantes sobre sus escuelas considerando la identidad profesional de los mentores que los acompañan.

A continuación (tabla 1) se especifica la estructura de metas en base a las preguntas de investigación y objetivos del problema planteado inicialmente:

Tabla 1

Estructura de objetivos y metas del problema de investigación

Problema general	Estudio de la construcción de la identidad y del desarrollo profesional docente de mentores participantes en un programa de inducción a la docencia.		
Preguntas de investigación			
(RQ1) ¿Cómo los mentores construyen su identidad profesional y cuáles son los componentes básicos de la misma?	(RQ2) ¿Cuáles son los aspectos principales que centran la relación establecida entre los mentores y los profesores principiantes?	(RQ3) ¿En qué medida la identidad profesional del mentor influye en el proceso de inducción del docente principiante en la escuela?	(RQ4) ¿Cuáles son las concepciones que los profesores principiantes tienen sobre la escuela durante el proceso de inducción y atendiendo a la identidad profesional de los mentores que los acompañan?
Objetivo principal			
Conocer cómo mentores de un programa de inducción a la docencia construyen su identidad profesional atendiendo a la dimensión personal, didáctica e institucional, así como comprobar en qué medida influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes que acompañan.			
Objetivos específicos			
Analizar cómo los mentores de un programa de inducción a la docencia construyen su identidad y comprobar cuáles son los componentes básicos que la constituyen.	Conocer cuáles son los aspectos relacionales, contextuales, profesionales y personales establecidos entre los mentores y los profesores principiantes.	Comprobar en qué medida la identidad profesional del mentor influye en el proceso de inducción de los profesores principiantes a los que acompaña.	Comprender cuáles son las concepciones que tienen los profesores principiantes sobre sus escuelas considerando la identidad profesional de los mentores que los acompañan.

Nota: De elaboración propia.

1.4. Estructura de la tesis

En esta tesis doctoral se presentan los resultados de un estudio realizado con mentores que han participado en un programa de inducción a la docencia desarrollado en la República Dominicana. Se parte del origen y la justificación así como de las preguntas de investigación para continuar con el marco teórico de referencia elaborado para establecer cuáles son las bases teóricas de este estudio.

Se describe la metodología utilizada en este estudio, los participantes y el método de análisis de los datos desprendidos del análisis de diarios reflexivos escritos por los mentores de dicho programa de inducción. Tras los resultados más significativos, se establecen las conclusiones de la investigación llevada a cabo así como las líneas de trabajo futuras en las que está inmerso el grupo de investigación responsable de este proyecto.

1.4.1. Capítulo I. Introducción y estructura

En este primer capítulo se abordan las cuestiones relativas al planteamiento de las preguntas de investigación a través de las cuales gira este estudio, así como el origen, la motivación y los objetivos del mismo.

1.4.2. Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación

En este segundo capítulo se realiza una revisión conceptual y funcional profunda de las investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con nuestro objeto de estudio, partiendo desde lo más general -el desarrollo profesional docente-, hasta concretar los componentes básicos del programa de inducción desarrollado en el contexto donde se enmarca esta tesis doctoral.

Los bloques que constituyen este capítulo son: el desarrollo profesional docente (concepto, alcance, principios, programas con incidencias en las aulas, tensiones y desarrollo en comunidad así como la evaluación del constructo); la identidad profesional docente (conceptualización del término, construcción del constructo, dimensiones y tipología); los programas de formación e inserción a la docencia (tipología, componentes, condiciones y diseño de programas); teorías del aprendizaje en programas de inducción; la profesión docente en América Latina y el Caribe (desafíos,

dificultades y la situación actual de la formación inicial y continua en la República Dominicana); el programa de inducción a la docencia en la República Dominicana; y por último, el Plan Nacional de Inducción a docentes de nuevo ingreso.

1.4.3. Capítulo III. Metodología de la investigación

Es en el tercer capítulo donde se desarrolla y detalla la metodología de la investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral. Se inicia con la descripción del enfoque metodológico marco como clave donde encuadrar el estudio. Seguidamente se especifican las preguntas y objetivos para continuar con la descripción del contexto y de los participantes. Se finaliza este capítulo con la definición de los instrumentos metodológicos y del procedimiento para la recogida y análisis de los datos.

1.4.4. Capítulo IV. Resultados de la investigación

En este cuarto capítulo de la tesis se describen los resultados de investigación atendiendo a las cuatro preguntas planteadas en la justificación del estudio. Cada una de las preguntas planteadas le corresponde un objetivo específico como meta de investigación.

1.4.5. Capítulo V. Conclusiones e investigaciones futuras

Este quinto y último capítulo se ha empleado para englobar aquellos resultados más significativos de la investigación. Así mismo, se han tenido en cuenta las limitaciones y las líneas futuras de trabajo con el grupo de investigación IDEA al propósito de la continuación de la formación del profesorado principiante de la República Dominicana acompañado por mentores que ayuden en su proceso de inserción y desarrollo en la profesión docente.

Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación

En este segundo capítulo se realiza una revisión bibliográfica profunda de las investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con nuestro objeto de estudio a fin de elaborar un marco teórico de referencia.

Los bloques que constituyen este capítulo son: el desarrollo profesional docente (concepto, alcance, principios, incidencias en las aulas, tensiones, desarrollo en comunidad y la evaluación); la identidad profesional docente (conceptualización del término, construcción del constructo, dimensiones y tipología); los programas de formación e inserción a la docencia (tipología, componentes, condiciones y diseño de programas); teorías del aprendizaje en programas de inducción; y, por último, la profesión docente en América Latina y el Caribe (desafíos, dificultades y la situación actual de la formación inicial así como continua en la República Dominicana).

Capítulo II. Fundamentación teórica de la investigación

- 2.1. El desarrollo profesional docente
 - 2.1.1. Introducción
 - 2.1.2. Conceptualización, alcance y principios del término
 - 2.1.3. Programas con incidencia en las aulas
 - 2.1.4. Tensiones y desarrollo en comunidad
 - 2.1.5. La evaluación del desarrollo profesional docente
- 2.2. Identidad profesional del docente
 - 2.2.1. Introducción
 - 2.2.2. Conceptualización y evolución del término
 - 2.2.3. La construcción del constructo
 - 2.2.4. Dimensiones y tipología de docentes
- 2.3. Programas de formación e inserción a la docencia
 - 2.3.1. Introducción
 - 2.3.2. Tipología de programas y componentes
 - 2.3.3. Condiciones que garantizan el éxito
 - 2.3.4. Diseño de programas de formación y acompañamiento
- 2.4. Teorías del aprendizaje: docentes principiantes y mentores en los programas de inducción
 - 2.4.1. Introducción
 - 2.4.2. Teorías del aprendizaje en los programas de inducción
 - 2.4.3. Docentes principiantes en los procesos de inserción
 - 2.4.4. El rol del mentor en los procesos de inducción
- 2.5. La profesión docente en América Latina y el Caribe
 - 2.5.1. Introducción
 - 2.5.2. Desafíos sociales de la profesión docente
 - 2.5.3. Dificultades y problemas en la inserción profesional
 - 2.5.4. Formación inicial y continua del profesorado en la República Dominicana

- 2.6. El Programa de inducción a la docencia en la República Dominicana
 - 2.6.1. Introducción
 - 2.6.2. Componentes del programa formativo
 - 2.6.3. Justificación del programa de inducción
 - 2.6.4. Supuestos básicos, roles y estándares de la mentoría
- 2.7. Plan nacional de inducción a docentes de nuevo ingreso
 - 2.7.1. Introducción
 - 2.7.2. El enfoque de la intervención y propósitos del programa
 - 2.7.3. Población beneficiaria, competencias relevantes y componentes del programa

2.1. El desarrollo profesional docente

2.1.1. Introducción

La formación y transición del profesorado principiante ha sido objeto de interés y estudio en los últimos veinticinco años, y así se ha constatado en investigaciones internacionales y en preocupaciones políticas de múltiples países (OCDE, 2015; Silva, Rebelo, Mendes, & Candeias, 2011; Tynjälä & Heikkinnen, 2011). El hecho de hacer frente a situaciones difíciles, diversas y nuevas, es decir, el “choque con la realidad” de los principiantes, sus preocupaciones, miedos, desafíos y problemas al incluirse en las aulas requiere de aprendizajes para que estos docentes puedan hacer frente a su práctica profesional y consolidarla pudiendo dar respuesta a las numerosas situaciones así como al complejo proceso de aprender a enseñar (Ingersoll & Strong, 2011; Orland-Barak, 2014; Schaefer, Long, & Clandinin, 2012; Vaillant & Marcelo, 2001).

Cuando un docente se inicia en su labor profesional se encuentra con un grupo de estudiantes diferentes entre ellos, múltiples tareas, diversas funciones a desempeñar, interacciones con el entorno, con las familias, con los colegas, etc. Se trata de un proceso que determina la calidad de la enseñanza que ofrece así como el aprendizaje de sus estudiantes y el suyo propio. Los principios del desarrollo profesional docente a tener en cuenta cuando un profesor se inicia en la tarea de enseñar están resumidos según Ávalos (2016) de la siguiente forma: procedimientos de enseñanza y herramientas prácticas (el aprendizaje profesional); gestión y valoración de las emociones (la construcción de la identidad profesional) y del componente social (el aprendizaje como colaboración); y la competencia cognitiva (el aprendizaje como reflexión).

En este sentido, son cuatro los grandes aspectos que se desarrollan en este capítulo. Estos engloban desde la comprensión del concepto, su alcance y principios hasta la presentación de modelos de evaluación del desarrollo profesional, pasando por las características de programas que inciden en el aprendizaje de los estudiantes y las tensiones así como desarrollo propio en comunidad.

2.1.2. Conceptualización, alcance y principios del término

Son numerosos los autores y diversas las definiciones utilizadas para conceptualizar el término de desarrollo profesional docente. Algunos de ellos se refieren a él como formación permanente, otros como formación continua o en servicio y otros como aprendizaje a lo largo de la vida. Para ayudar a esclarecer la definición del concepto, se parte de la revisión realizada por Marcelo y Vaillant (2010).

El desarrollo profesional docente se refiere a la capacidad del docente por mantener la curiosidad e identificar qué es de interés para sus estudiantes, apoyándose en todo momento en lo que otros docentes expertos le aconseja (Quintanilla et al., 2014; Rudduck, 1991). De esta manera se fomentan procesos de indagación, cuestionamiento, planteamiento de preguntas o problemas así como búsqueda de soluciones a los mismos (Calvo & Barba, 2014). La adaptación a los cambios es un aspecto que introdujo Heideman (1990) en la década de los noventa otorgando una especial relevancia a los procesos de adaptación y mejora enfocados al rendimiento de los estudiantes, a la propia actitud de los docentes y a los procesos de instrucción, es decir, al conjunto de procedimientos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje.

Por su parte, años más tarde, Bredeson (2002), Fernández-Larragueta y Rodorigo (2016) o Vanblaere y Devos (2016) incluyen las nociones de pensamiento profesional, habilidades e inteligencia emocional, planificación y práctica al concepto general de desarrollo profesional docente. De este modo, definen el término como un conjunto de oportunidades de aprendizaje que fomentan el desarrollo de capacidades y habilidades creativas y reflexivas a fin de mejorar la práctica profesional docente.

En relación a los rasgos principales que sustentan el concepto, Villegas-Reimers (2003) los describe en base a seis principios básicos que se definen a continuación. En primer lugar, el desarrollo profesional docente está basado en el constructivismo, es decir, un método de enseñanza meramente transmisivo no tiene cabida en un modelo donde el docente está implicado de manera activa en las tareas de enseñanza, observación, evaluación y reflexión. En segundo término, es un proceso a largo plazo, se aprende con el tiempo, con la experiencia construida a partir de conocimientos previos, dando seguimiento y avances continuos y permanentes.

En tercer lugar, el proceso tiene lugar en contextos muy determinados y concretos. Las experiencias más enriquecedoras son aquellas que están basadas en la escuela, desarrollándose como parte de las actividades cotidianas de los docentes en su labor de enseñar. Unido a este principio, el cuarto de ellos hace referencia al proceso de reforma de la escuela hacia la mejora escolar, hacia una reconstrucción de la cultura desde dentro hacia fuera de la misma. En quinto lugar, el docente es un agente reflexivo que en base a su conocimiento previo, adquiere y construye su práctica. Construye una nueva práctica pedagógica a través de la reflexión. Y por último, el sexto principio como eje vertebrador de todos los anteriores, el trabajo de colaboración con otros, reconociendo las oportunidades que el aprendizaje cooperativo y la reflexión otorgan a este proceso de desarrollo profesional conjunto.

En definitiva, se ha avanzado desde una perspectiva de desarrollo profesional docente orientada al individuo a otra orientada al desarrollo nación, de un proceso fragmentado a otro coherente con metas y objetivos claros así como de estar sistematizado por una organización externa a centrarse e iniciarse desde la escuela. Es decir, de un desarrollo profesional para agentes individuales a la creación de comunidades de aprendizaje en las que todos los agentes tanto internos como externos al centro se encuentran implicados y actuando de manera multidireccional (Flecha & Puigvert, 2018).

2.1.3. Programas con incidencia en las aulas

Marcelo (2009a) y más tarde Vaillant y Marcelo (2015) recogen en su libro sobre formación y desarrollo profesional como las investigaciones de Guskey y Spark (2004) incluyen el aprendizaje del alumnado como indicador de calidad del desarrollo profesional. El modelo que estos autores proponen (figura 1) se basa en el contenido, el proceso y el contexto como elementos imprescindibles y básicos.

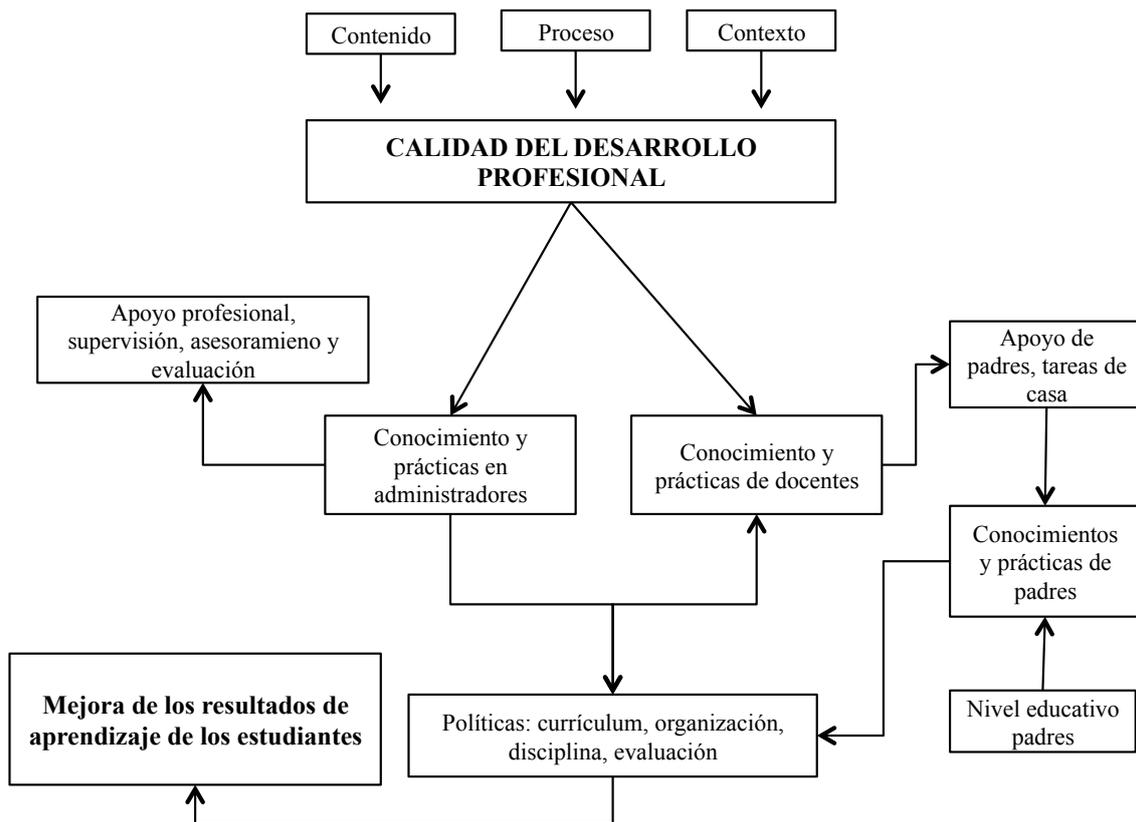


Figura 1. El desarrollo profesional docente y el aprendizaje del alumnado (Vaillant & Marcelo, 2015).

El contenido se refiere al “qué”, es decir el conocimiento, habilidades, comprensión de una materia, en definitiva, conocer cómo aprenden los estudiantes. El proceso tiene relación con el “cómo” del desarrollo profesional, es decir, las actividades planificadas, desarrolladas y evaluadas. Por último el contexto, “quién, cuándo, dónde y porqué”. Estos elementos del entorno implican a la institución, a la organización, el sistema y a la cultura que caracteriza el lugar donde se desarrolla la acción.

Por otro lado, los tres ejes temáticos, que tras el estudio de investigaciones internacionales desde 2001 a 2015 se destacan como áreas relacionadas con el aprendizaje y la construcción de la identidad profesional de los docentes son: (a) la enseñanza objeto de estudio, el procesamiento cognitivo y la preocupación por la relevancia cognitiva de los aprendizajes de los estudiantes; (b) las comunidades de enseñanza (desarrollo social y emocional); (c) así como el aprendizaje y la formación profesional del docente sobre el proceso de enseñanza en el aula (Ávalos, 2016).

En relación a este principio sobre la enseñanza y su relación curricular, el docente debe convertir el currículo en su propio plan de enseñanza y construir actividades según sus conocimientos y creencias acerca de lo que considera clave para que sus alumnos lo aprendan. Pero este hecho no camina solo, sino acompañado de una atención individualizada a las necesidades específicas de sus estudiantes, interpretando las mismas y convirtiendo ese plan en su método de enseñanza (Abrami et al., 2015).

A este respecto, investigaciones como las de Davidson y Major (2014) o las de Retnowati, Ayres y Sweller (2017), determinan cómo un currículo o plan estudios impuesto -como si de un libro de recetas se tratase-, es un currículo artificial con efecto restrictivo sobre la calidad de la enseñanza. Por el contrario, que un docente principiante pueda moldear ese plan contando con la retroalimentación y colaboración de otros colegas o especialistas, contribuirá a que pueda construir su propio método de enseñanza, adaptándolo a las necesidades de sus alumnos y consiguiendo así un resultado de aprendizaje de calidad en ellos. Por todo ello, se requiere que el profesor principiante esté preparado no solo en el conocimiento del contenido (“Subject Content Knowledge”, SCK) sino también, y sobre todo, en el conocimiento pedagógico del mismo (“Pedagogic Content Knowledge”, PCK) (Park & Oliver, 2008; Sinelnikov, Kim, Ward, Curtner-Smith, & Li, 2016).

El proceso de enseñar para que los alumnos comprendan los contenidos es una preocupación entre los profesores principiantes que puede ser examinada desde los diferentes enfoques de la teoría del aprendizaje, desde las concepciones de la materia, así como del propio cómo enseñar el contenido (Roehrig & Luft, 2004). Cómo los profesores principiantes planifican su enseñanza y cómo la ponen en práctica teniendo en cuenta las necesidades de sus alumnos ha sido objeto de estudio en numerosas investigaciones (Haggarty & Postlethwaite, 2012; Timofti & Dumitriu, 2011). Estos autores, y otros, ponen de relieve la importancia de la complejidad cognitiva de los docentes, tan necesaria e imprescindible para poder reflexionar y preocuparse por los diversos modelos de aprendizaje que observen en sus aulas y adaptar su método de enseñanza a estos principios.

La responsabilidad profesional y personal se hace imprescindible para hacer frente a cuestiones y problemas que identifiquen en sus estudiantes. Por el contrario, maestros con menor complejidad y capacidad cognitiva atribuyen los problemas de sus aulas y de

los procesos de aprendizajes a condiciones y factores externos. En estos dos grupos o tipología de maestros principiantes se puede comprobar las diferencias existentes en el uso de herramientas pedagógicas y técnicas para el manejo de problemas de enseñanza, para la evaluación y para la flexibilización de la planificación, es decir, de la enseñanza (Bullough, 2008).

2.1.4. Tensiones y desarrollo en comunidad

Numerosos estudios señalan como una de las motivaciones de los docentes para elegir su profesión, el deseo de contribuir a la sociedad, es decir, quieren ser parte del cambio trabajando con los más jóvenes. Pero el aspecto social de la enseñanza es algo más que el ideal que orienta la vida de los docentes, está incrustado en la naturaleza de su trabajo diario, ya que el profesor está en constante interacción con otros (colegas, estudiantes, familias, etc.). Estas interacciones también soportan una carga emocional importante, que hace que las relaciones se vuelvan aún más complejas (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Watt & Richardson, 2008).

Que los resultados educativos de los alumnos sean positivos son rara vez responsabilidad de un único profesor, más bien del trabajo conjunto de un grupo de ellos, de la comunidad de una institución educativa, de la colaboración entre maestros, con las familias, etc. Lo realmente efectivo y deseable es que esta colaboración se constituya como parte fundamental del desarrollo profesional del docente principiante. A continuación se examina y desarrolla cómo los profesores negocian en el entorno social (escuela y aula), así como las formas de trabajar de manera colaborativa y cómo estas ayudan al desarrollo profesional de los docentes—ya sean principiantes o expertos—.

- El ambiente de trabajo:

Desde los años sesenta hasta la actualidad, numerosas investigaciones han realizado estudios para intentar comprender el efecto de la cultura en el ambiente de trabajo y en la propia organización escolar así como también de su papel en la transición y formación del profesorado (Ávalos, 2016; Flores, 2018a; Tynjälä & Heikkinen, 2011).

La estructura de la organización y las relaciones con el entorno escolar delimitan el grado en el que los principiantes son capaces de responder ya no solo a la institución sino también a las expectativas que sobre ellos se tienen, ya que son miembros con voz en esas organizaciones. Devos, Dupriez y Paquay (2012) señalan cómo las instituciones con una orientación escolar más rígida (que se basa únicamente en el rendimiento y resultados) hacen que los maestros (sobre todo los principiantes) desarrollen sentimientos de depresión, tristeza y angustia. Por el contrario, escuelas que permiten la innovación y que su cultura está basada en pilares de colaboración y cooperación, hacen

que sus maestros se vean empujados sin quererlo a la mejora constante de sus prácticas docentes.

- El aprendizaje colaborativo y su impacto en las prácticas de enseñanza:

Intercambiar experiencias y aprender de esos intercambios posee numerosos beneficios y una larga trayectoria en investigaciones y estudios internacionales (Bastian & Marks, 2017; Windschitl, Thompson, & Braaten, 2011). Compartir con otros los problemas del aula, de la planificación, de los encuentros con padres, etc. En definitiva, reunirse para interactuar, reflexionar y llegar a conclusiones de manera conjunta ayuda a los profesores principiantes a desarrollarse en un buen ambiente de trabajo y colaboración así como mejorar su práctica de enseñanza diaria.

Se finaliza este apartado con la aportación de Ávalos (2016) sobre los aspectos a tener en cuenta para el análisis del desarrollo profesional docente (figura 2):

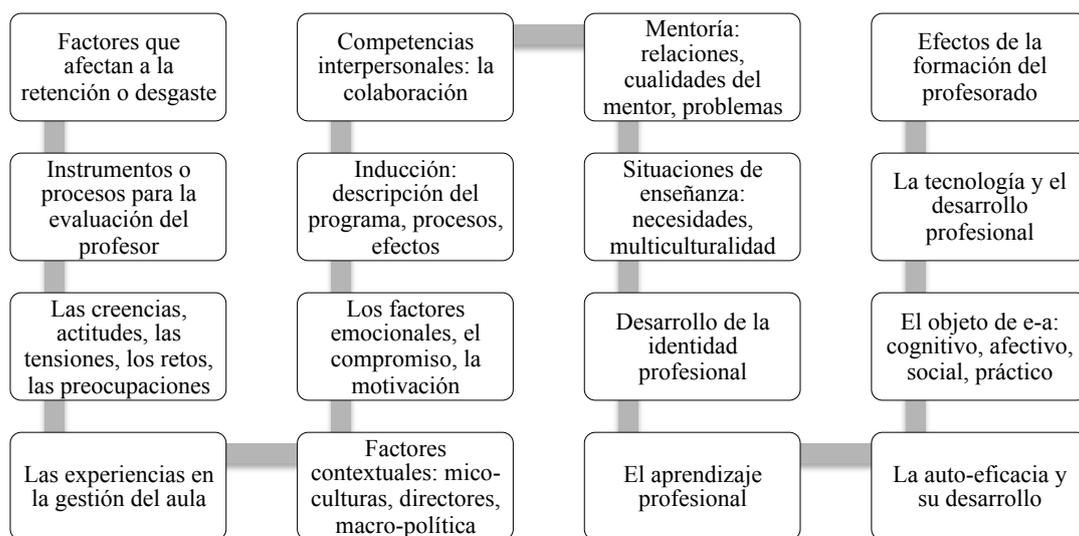


Figura 2. Aspectos del desarrollo profesional docente (Ávalos, 2016).

2.1.5. La evaluación del desarrollo profesional docente

De la diversidad de modelos para la evaluación del desarrollo profesional docente existente, esta tesis doctoral se decanta por describir dos de ellos por ser los más apropiados según la temática objeto de estudio así como por ser los de mayor repercusión internacional:

- a. El modelo de evaluación propuesto por Kirkpatrick (1999) en un inicio y continuado por: Guskey (2002), Desimone (2009), Vaillant y Marcelo (2015) y Muijs y Reynolds (2017).
- b. El modelo de evaluación del impacto de programas de formación para el desarrollo profesional de Kreber, Brook y Policy (2001), continuado y desarrollado posteriormente por Spowart et al. (2017); así como por Coggi y Ricchiardi (2018), entre otros.

Atendiendo a la primera clasificación mencionada anteriormente, cinco son los niveles de evaluación a ser observados: reacciones de los participantes, el aprendizaje que se ha producido en ellos, el impacto en la organización, el uso de conocimientos y habilidades por parte del docente y el aprendizaje de los estudiantes. En relación al primer nivel, este se refiere a las reacciones que los participantes han tenido en el desarrollo de una actividad de formación. Estas reacciones pueden estar encaminadas a enfocarse en los contenidos, el proceso o el contexto (ámbitos anteriormente citados y descritos en la figura 1). El criterio “contenido” engloba la relevancia, utilidad, adecuación, coherencia, credibilidad, amplitud y complejidad; el “proceso” a las estrategias utilizadas, la competencia y habilidad del formador, las actividades, la organización y planificación, etc.; y el “contexto” incluye el tamaño del grupo, el mobiliario, materiales, etc.

El segundo nivel se refiere a la evaluación de los aprendizajes de los participantes, es decir, de los docentes. La meta que se persigue con este nivel es el de conocer si la participación de los profesores en la formación ha permitido su desarrollo y la adquisición de habilidades que mejoren sus conocimientos, sus actitudes y sus creencias. Un tercer nivel de impacto en la evaluación del desarrollo profesional es el estudio de la organización desde una perspectiva sistémica, es decir, se evalúa como un proceso continuo, no como metas individuales u objetivos parciales. En este nivel se analizan las políticas organizativas dentro de las escuelas, los recursos de apoyo, un liderazgo efectivo y distribuido, cómo se organiza la comunidad y cuál es el tiempo disponible para la realización de la formación.

Los factores implicados en el cuarto nivel sobre la utilización de conocimientos y habilidades por parte de los docentes, el modelo propone varias etapas y momentos

sobre la preocupación docente y niveles de uso de innovaciones por parte de los profesores. Aquí se incluye el análisis del impacto de los siguientes componentes: toma de conciencia, informaciones, gestión, consecuencias y colaboraciones.

Por último, el quinto nivel es el referido al grado de aprendizaje conseguido en los estudiantes. Como ya se mencionó en apartados anteriores, el impacto real del desarrollo profesional docente es “sencillo” de comprobar al analizar el rendimiento o el grado de aprendizaje que han alcanzado los estudiantes. Analizar las tareas y las prácticas de los estudiantes supone al docente una manera de pensar y repensar sobre su desarrollo y su formación. Se aprende en y de la práctica, con los estudiantes, con sus individualidades y peculiaridades, mejorando cada día e incluyendo estrategias innovadoras y motivadoras para ellos.

El segundo modelo (figura 3) propuesto es el de Kreber et al. (2001), continuado y desarrollado posteriormente por Spowart et al. (2017); así como por Coggi y Ricchiardi (2018), entre otros.

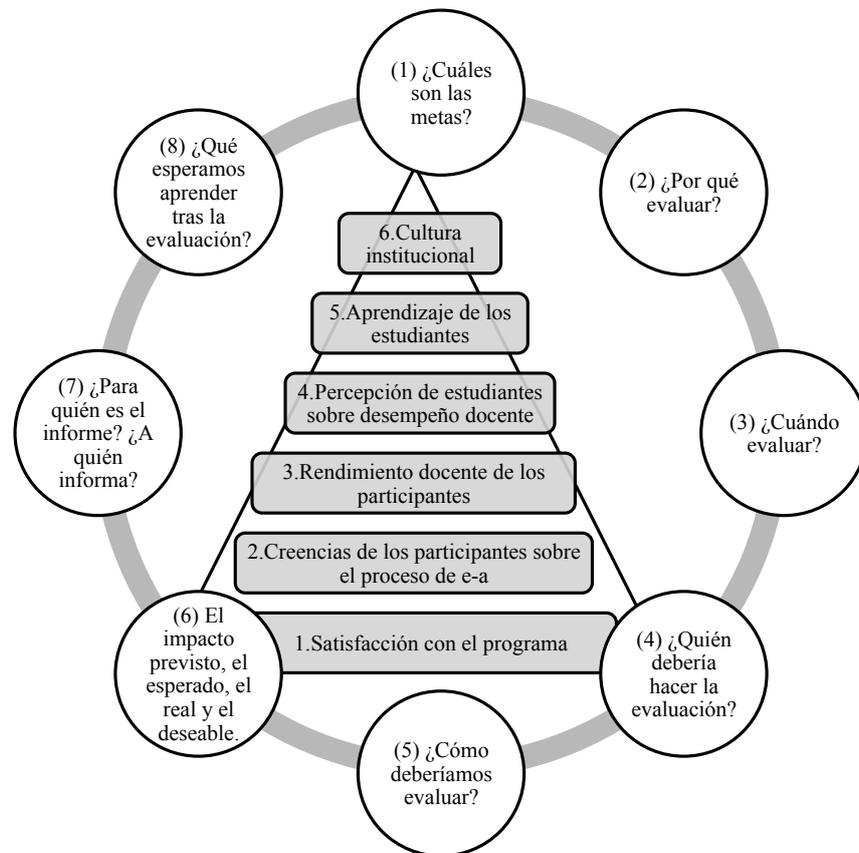


Figura 3. Modelo de evaluación del impacto de programas de desarrollo profesional (Kreber et al., 2001).

El modelo propuesto distingue seis niveles sobre los cuales centrar la evaluación. Independientemente de cuál de esos seis niveles se aborde, se necesitan ocho preguntas, que van aumentando de complejidad desde el primero hasta el sexto de nivel.

Un buen método de análisis posterior a la evaluación es el de reflexionar sobre los datos recopilados, realizar cambios y comparar con las mejoras implementadas al final del proceso. Del mismo modo, puede ser excelente modelo para ser aplicado como autoevaluación en los centros y del propio desarrollo de programas formativos. La evaluación que presenta este modelo se centra en el desarrollo de la propia organización educativa aprendiendo de manera permanente y continua.

Para utilizar de manera eficaz y eficiente el modelo, los participantes deben ser conscientes de los objetivos del programa de desarrollo profesional así como los propios de su experiencia personal en el trabajo hacia la consecución de esas metas. Este proceso reflexivo se lleva a cabo en colaboración con sus colegas, en conjunto con otros docentes participantes en el programa formativo de desarrollo profesional.

Para finalizar este capítulo y a modo de síntesis, mencionar que los programas de desarrollo profesional más exitosos son probablemente los que ayudan a los participantes –es decir, a los docentes-, a identificar sus propias necesidades de aprendizaje para buscar así las estrategias más adecuadas para aprender y mejorar. Así mismo, y tras la comprensión del término y sus principios, el ejercicio reflexionar y criticar de manera constructiva y colaborativa, contribuye a que el docente pueda desarrollarse profesionalmente desde una base personal transformadora en su labor. En el siguiente apartado se especifica el concepto de identidad profesional, definiéndose sus dimensiones, tipologías y evolución del propio constructo.

2.2. Identidad profesional del docente

2.2.1. Introducción

¿Quiénes somos? ¿Cómo nos vemos profesionalmente y personalmente? ¿Cómo creemos que nos ven otras personas y cómo nos gustaría que nos vieran? ¿Cómo nos gustaría vernos en el futuro?

Estas y otras preguntas han sido cuestionadas por todos en algún momento de la vida de forma consciente o inconsciente. Importa mucho ser congruentes con nosotros mismos y con las personas que forman parte de nuestro entorno próximo, de nuestra red social cercana. Somos personas que vivimos, nos relacionamos, formamos parte de grupos, tenemos nuestros gustos y aficiones, tenemos ideología y creencias. Todo ello constituye una constelación de componentes que ayudan a explicar al ser humano en su entorno. Aportan previsibilidad y permiten la cohesión social en la medida en que seamos tolerantes con los que no son como nosotros. Para explicar el conjunto de dimensiones y aristas de este prisma poliédrico que es la persona (sola y en su contexto), se ha popularizado entre los investigadores el concepto de identidad.

En este sentido, se abordan en este apartado de la revisión sobre identidad profesional docente la propia evolución del término, su construcción como constructo así como las dimensiones y la tipología de docentes teniendo en cuenta las revisiones que varios autores realizan en sus trabajos de investigación.

2.2.2. Conceptualización y evolución del término

El concepto de identidad como constructo es complejo de definir. En el campo de las Ciencias Sociales, y en concreto en educación, no es hasta los años sesenta cuando se inician los estudios al respecto. La identidad docente aparece como un componente poco abordado por la investigación y menos aún en el ámbito de la formación inicial hasta los años noventa.

Parecería que la identidad es algo que nos ocurre sin que hagamos nada por comprenderla o modificarla. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) entienden que la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino que se trata de un proceso constante que involucra tanto al contexto como a la persona en sí misma. La

identidad de las personas no se presenta de forma estática y uniforme (Jiménez, 2017). Existen algunas características comunes en la identidad de los docentes que se pueden resumir en (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Pillen, Den Broek, & Beijard, 2013):

- La identidad se desarrolla en un espacio interpersonal.
- Implica la persona y el contexto en el que ésta se desenvuelve.
- En el desarrollo de la identidad influyen aspectos afectivos.
- Puede ocurrir coexistencia e integración de múltiples identidades en una misma persona.

La identidad, como se comprobará más adelante, es un constructo que pertenece a la dimensión interpersonal y que evoluciona con el paso del tiempo (Beijaard et al., 2004; Gee, 2000; Pennington & Richards, 2016) así como por influencia del ambiente y el contexto, de los conocimientos y de las experiencias (Clandinin et al., 2006; Day & Kington, 2008). Implica verse a sí mismo como una determinada clase de persona y ser reconocida como tal dentro de un contexto específico (Gee, 2000).

Así mismo, la identidad se ve afectada por los valores, por las motivaciones, las actitudes, los sentimientos y los estereotipos. Al mismo tiempo, está influida por los contextos en los que los profesores trabajan y viven. Los individuos también tienen múltiples identidades asociadas y dependientes de las dimensiones personales, situacionales y profesionales (Day & Kington, 2008; Gee, 2000; Olson & Craig, 2005) que van cambiando con el paso tiempo. Un profesor experimentado, por ejemplo, puede identificar su yo personal como padre, hijo y artista manteniendo simultáneamente identidades profesionales como profesor de Ciencias Sociales, pedagogo crítico y miembro de la escuela y de la comunidad. Por otro lado, un profesor principiante con la misma identidad personal que se acaba de describir, puede no verse a sí mismo profesionalmente como un pedagogo crítico en el inicio de su profesión pero más adelante podrá adoptar esa identidad cuando gane experiencia en el campo de la enseñanza y de la pedagogía crítica.

Gee (2000) por su parte, sostiene que el tipo de personalidad constituye la identidad de la persona en un contexto, circunstancias y ambiente determinado. De este modo, la identidad profesional de un docente se construye cuando las personas reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y función social (O'Connor, 2008).

2.2.3. La construcción del constructo

¿Cómo se inicia y desarrolla la construcción de la identidad en los docentes que se inician en la enseñanza? Múltiples investigaciones han mostrado que *aprender a enseñar* se inicia muy pronto en la vida del docente (Feiman-Nemser, 2003; Lortie, 1975; Ronfeldt, 2012). La identidad docente se va construyendo desde la escuela como alumno, desde la familia como hijo. Esta identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial en la que se consolidan las expectativas de convertirse en docente y se profundiza en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia. A lo largo de la formación inicial docente- y especialmente durante el periodo de prácticas de enseñanza-, la identidad va evolucionando. El componente estrella de la formación inicial docente son las prácticas en centros escolares. Son los momentos en los que los profesores que se están formando visitan escuelas e interactúan con niños y docentes. Las experiencias prácticas de enseñanza representan una ocasión privilegiada para investigar el proceso de aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001; Ronfeldt, 2012).

Los formadores deben preocuparse por este componente formativo por varias razones. En primer lugar, los docentes reconocen que las prácticas de enseñanza han sido el componente más importante de su formación, por lo que resulta de especial importancia analizar este componente formativo. En segundo lugar, no se puede afirmar que existe un conocimiento sólido acerca de las prácticas de enseñanza, de cómo se desarrollan y qué resultados consiguen. En tercer lugar, las prácticas de enseñanza se constituyen en el componente del programa de formación docente más destacado para establecer relaciones entre las escuelas y la institución de formación. Una cuarta razón viene determinada por la necesidad de conocer las características del profesor tutor eficaz, así como de las relaciones con los alumnos en situación de práctica (Ronfeldt, 2012; Tillema, Smith, & Leshem, 2011; Vaillant & Marcelo, 2015).

Pero es en los primeros años de ejercicio profesional cuando la identidad profesional docente va teniendo una definición que empieza a ser relativamente permanente. Los docentes principiantes se enfrentan a situaciones conocidas- y a la vez desconocidas- en los centros educativos. Sufren tensiones internas entre la identidad deseada y la realidad del aula que exige acción y toma de decisiones (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006; Flores, 2018a). Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que

enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres (Day, 2002).

Aunque los nudos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los docentes principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (Klassen, 2010; Vaillant & Marcelo, 2015). En este sentido, Esteve (2006) describió los procesos que viven los docentes principiantes en los primeros años. Muchos aprenden por ensayo y error, así como comparándose a un ideal que no existe. Es en esos años que el maestro llega a sentirse y verse a sí mismo como docente, y desarrolla las capacidades así como habilidades prácticas que le permiten desenvolverse en la rutina diaria de la vida escolar. La confianza y el respeto por sí mismo son condiciones para que el docente sea reconocido como tal por sus colegas, los padres y por los estudiantes (Zapata, Gómez, & Rojas, 2010).

Las políticas de desarrollo profesional docente deben prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que se inician en la docencia. La inducción en la docencia requiere una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades (Flores, 2018b; Vaillant & Marcelo, 2015).

La situación que se vive en muchos países, no hace sino demostrar la necesidad de atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz. Son muchas las investigaciones y revisiones que se han llevado a cabo en relación con la temática de esta investigación, entre ellas los estudios de Flores (2018b) así como de Carrillo y Flores (2017). Uno de los trabajos más recientes es el desarrollado por Ávalos (2016), que revisa la literatura en torno al profesorado principiante, encontrando que el mayor porcentaje de investigaciones se refieren a la inducción (descripción de programas, procesos y efectos); en segundo lugar figuran las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido

(aspectos cognitivos, afectivos, sociales y prácticos); en tercer lugar el aprendizaje profesional (reflexión, habilidades cognitivas, liderazgo); que analizan las situaciones de abandono/retención (factores que afectan); en cuarto lugar los estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes; en quinto lugar los estudios sobre la mentoría (relaciones, cualidades y problemas de los mentores).

Por otra parte, en el estudio Teaching and Learning International Survey (OECD, 2014), que comparó las respuestas de profesores principiantes y experimentados en veintitrés países, se observa que los profesores principiantes “dedican menos tiempo en sus clases a la enseñanza y el aprendizaje, dedican más tiempo que los profesores experimentados a mantener la disciplina en clase, informan de niveles de percepción de auto-eficacia significativamente más bajos que los profesores experimentados” (Jensen et al., 2012, p. 98). Son resultados muy similares a los que encontró Simon Veenman en su revisión de hace más de treinta años (Veenman, 1984).

El profesorado principiante debe sostener múltiples identidades cuando está en el proceso de inserción a su profesión como docente. La gestión del tránsito, el choque con el ambiente de un espacio profesional nuevo así como la capacidad para desarrollar sus competencias y estrategias tienen que lidiarse con el estrés y el cambio permanente propio de las organizaciones educativas (Bieler, 2013; Patrick, 2013). Por su parte, Gee (2000) reconoce que la identidad implica ser visto como una persona dentro de un contexto particular y determinado, y que si bien puede existir una identidad de base, las personas desarrollan identidades múltiples dependiendo del contexto en el que se encuentre. Partiendo de esta idea, Day y Kington (2008) sugirieron que la identidad completa de un profesor consiste en las interacciones entre factores personales, ambientales o contextuales y profesionales (figura 4), que se describen a continuación:

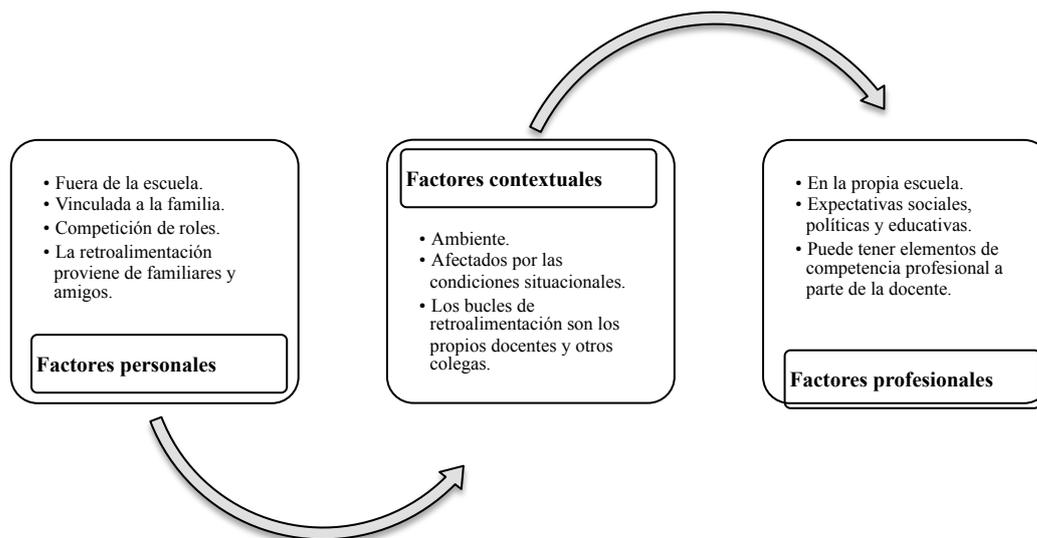


Figura 4. Factores que constituyen la identidad profesional (Day & Kington, 2008).

Al igual que el resto de las personas, los profesores deben aprender a hacer malabares con identidades contrapuestas, buscando el equilibrio y desarrollando estrategias de afrontamiento para manejar circunstancias de dominación en una dimensión determinada (problemas en el hogar, problemas de comportamiento del alumnado, las exigencias de la política educativa, etc.) (Day & Kington, 2008). La capacidad del profesorado principiante para gestionar situaciones como las que se encuentra en su periodo inicial de inserción docente, hay que añadirle las tensiones del trabajo, las emociones (Ticknor, 2014) o de las ideologías que compiten e influye en la eficacia de su enseñanza y en el aprendizaje de sus estudiantes.

Analizando las políticas y reformas en materia educativa en América Latina -donde se encuentra contextualizado el trabajo de investigación que se presenta en esta tesis doctoral- Torres (2000) realiza un estudio de calidad al respecto destacando que todas ellas –allá por la década de los años 90- compartían el carácter tecnócrata como identidad profesional. Esas mismas reformas contribuyeron a que la identidad de los docentes se viera desprestigiada y empobrecida. Teniendo en cuenta que la construcción de la identidad docente está relacionada con el contexto y el ambiente en el cual el profesional se desarrolla, para la reconstrucción de una nueva deben ser participes activos ellos mismos, pasando de problemas a soluciones en el cambio educativo (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005; Lizana, 2009; Racedo, Galli, Cieza, Mendoza, & Mamani, 2006).

Por otro lado, las investigaciones de Vezub (2007) sostienen que aunque en las reformas y políticas educativas se está teniendo en cuenta el factor docente, estas no están resultando eficientes ni eficaces ya que no se tiene en cuenta las transformaciones imprescindibles de las prácticas profesionales diarias de aula. Para esto último es necesario que se reformulen se asienten las bases de la nueva identidad profesional para y por los docentes.

Siguiendo a Bolívar, Fernández y Molina (2005), estos identificaron que para enfrentarse a situaciones de incertidumbres y cambios o reformas, los docentes han desarrollado dos tipos de estrategias:

- Las psicológicas: establecen una separación mayor entre el yo como individuo y el yo como docente. Es decir, el docente deja de sentir la docencia como su vocación y pasa a ser ocupación remunerada.
- Las pedagógicas: también conocidas como estrategias de supervivencia. Las estrategias que los docentes ponen en práctica en sus aulas las han aprendido en su práctica profesional. Les son útiles ya que pueden mantener la estabilidad del desarrollo de la clase.

Lo interesante, es que el impacto de las reformas en la construcción de la identidad profesional de los docentes es aún más poderoso cuando esas decisiones de política se traducen en proyectos educativos específicos en las escuelas.

2.2.4. Dimensiones y tipología de docentes

Tomando en consideración la clasificación de Cuenca (2015), se intenta ahora sistematizar el concepto a partir de dos dimensiones: el profesionalismo y la profesionalidad. En relación al profesionalismo, se presenta una tipología de docentes constituida por: el docente técnico, el reflexivo, el crítico y el intuitivo. En cuanto a la dimensión de profesionalidad, se organizan las categorías en función a la condición: proletaria, burocrática, apostólica y semi-profesional de los docentes (figura 5).

En la primera dimensión, - profesionalismo-, se puede notar que los cuatro tipos que se proponen corresponden fundamentalmente a la preparación del docente, mientras que la segunda dimensión -la profesionalidad-, pone en relieve la relación del quehacer

docente con agente exógenos (como las autoridades escolares, las familias, colegas e incluso la sociedad).

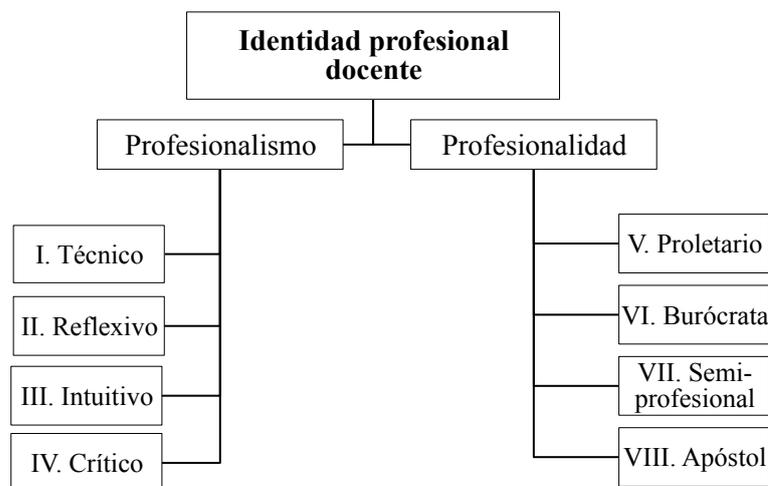


Figura 5. Tipología de docentes según dimensiones (Cuenca, 2015).

A continuación se define cada uno de esos tipos de docentes en relación a las dos dimensiones mencionadas, constituyentes del constructo *identidad profesional docente*.

I. El docente técnico:

Un docente técnico tiene la característica de basarse meramente en lo técnico adoptando una concepción positivista del conocimiento científico. Estableciendo una jerarquía entre el conocimiento y el trabajo, es decir, entre la concepción técnica y la práctica. Reconoce el valor del aprendizaje pero siempre y exclusivamente en función de los resultados. La función profesional de esta tipología de docente es instrumental, orientada a la realización aplicada.

Estudios como los de Atkinson y Claxton (2000), ponen de relieve cómo el docente técnico se ubica en los modelos de aprendizaje profesional más tradicionales, como por ejemplo el modelo del aprendiz –concepción inductiva y no reflexiva del aprendizaje-. Es decir, la experiencia hace al profesional, sin que sea necesaria la teorización, convirtiendo así al docente en un experto técnico donde el interés reside en el conocimiento académico.

Destacar que esta redacción de lo que significa la práctica profesional de enseñar, tiene –probablemente- su origen en el problema del contenido del trabajo docente. El

conocimiento pedagógico ha estado asociado con el adecuado manejo de métodos y técnicas de enseñanza. Pertenecen a esta idea los estudios que buscan establecer relaciones entre determinadas actuaciones docente y sus efectos sobre el rendimiento de los estudiantes.

Esta identidad experta del docente tiene la ventaja de reforzar el status técnico y la autoridad profesional de los profesores. Sin embargo, tiene la doble desventaja de excluir al docente de obligación moral y compromiso social, de automatizar en altos grados la actividad laboral, postergando la reflexión sobre lo que se hace.

II. El docente reflexivo:

Un profesional reflexivo es aquel que reflexiona sobre su práctica profesional, valorando el papel de la investigación y reconociendo que el aprendizaje se consigue mediante no solo procesos normativos sino a través de las propias prácticas innovadoras que lleve a cabo (Schön, 1987; Stenhouse, 1987). Atendiendo a los estudios de Schön (1998) sobre este tipo de perfil de docente, establece una separación entre el conocimiento en acción y la reflexión en acción. Es decir, determina cómo la práctica reflexiva del docente está guiada no solo por sus valores profesionales sino por la comprensión, la verdad y el bienestar.

En definitiva, un docente con identidad profesional de carácter reflexivo contribuye a la creación y desarrollo de nuevas líneas de formación docente y de metodologías de investigación. Un docente reflexivo permite y delega al estudiante para que este sea responsable de sus pensamientos, de su propio aprendizaje y desarrollo personal. En este sentido, Atkinson y Claxton (2000) diferencian entre conocimiento en acción y reflexión en acción. El conocimiento implícito en el contexto de la actuación profesional se evidencia en la acción, no en el pensamiento asociado a la acción. Por esto sostienen que el docente no reflexiona conscientemente, sino que funciona de manera totalmente intuitiva.

III. El docente intuitivo:

Continuando con los autores que acabamos de mencionar, Atkinson y Claxton (2000) plantean la necesidad de redefinir el modelo del docente reflexivo, incluyéndole la intuición como una modalidad de conocimiento tan relevante como la reflexión, pero

poco estudiado. De esta manera, sostienen que el concepto de profesional intuitivo ofrece nuevas formas de interpretar la práctica profesional y, con ello, la identidad profesional.

Plantean la necesidad de entender el papel de la intuición como un camino implícito que deriva en la competencia del oficio. Identifican tres aspectos en el proceso de enseñanza: (a) el pensamiento intuitivo, característico de la experiencia y como base de la acción; (b) el pensamiento racional, que utiliza el conocimiento teórico y planifica las acciones; (c) y el pensamiento reflexivo, que permite revisar y aprender de la experiencia práctica contextualizada.

Como bien indican los autores, no tratan de romper con el modelo del docente reflexivo, sino de incorporar la intuición y añadir complejidad al modelo. En ese sentido, Claxton (2000) propone una clasificación de seis tipos de intuición: pericia, aprendizaje implícito, juicio, sensibilidad, creatividad y cavilación. Por el contrario, Eraut (2000) identifica cuatro contextos en que los profesionales usan la intuición: la resolución de problemas, la toma de decisiones, el aprendizaje y la evaluación de las situaciones.

En definitiva, la intuición como proceso implica el uso de recuerdos, conexiones, reconocimientos, elecciones y apreciaciones que dependen de la experiencia y los conocimientos previos, tanto explícitos como implícitos del profesional de la docencia.

IV. El docente crítico:

El último tipo de docente dentro de la primera dimensión –profesionalismo- es el profesor crítico, es decir, el que aporta desarrollo a un proyecto político y permite trascender del enfoque reflexivo según la función del significado de la acción educativa (Giroux, 1990).

En este modelo de docente, cobra sentido mayor las cualidades valorativas de la práctica profesional como actuación orientada a su dedicación pública, lo cual refuerza la autoridad moral del profesional en función de las exigencias sociales de la enseñanza. De este modo, se incorpora al docente en diferentes grados en la esfera pública, pero tendiendo a reducir su capacidad de decisión e intervención en la esfera del diseño de políticas.

Giroux y McLaren (1998) son dos de los autores más destacados en este tipo de docente, el profesional crítico, a partir de los cuales se puede entender de manera más completa y holística la dimensión del profesionalismo de los docentes. Giroux (1990) conceptualiza el término de “pedagogía crítica”, la cual reelabora la sociología de la educación anglosajona y norteamericana de los años setenta. Denomina a su propuesta como una forma de política cultural, e incorpora elementos humanistas de la teología de la liberación, así como elementos críticos del post-estructuralismo. Su idea de la función docente se centra en el rol del profesor como intelectual crítico. El concepto de “intelectuales transformativos” o “transformadores”, a su vez, forma parte del programa propuesto por Giroux (1998) para problematizar la práctica profesional como práctica social. En esta línea, plantea el concepto de “autoridad emancipadora” y entiende a las escuelas como “esferas públicas democráticas”, como elementos de un “lenguaje de posibilidad” (ser ciudadano crítico, activo y solidario) que trasciende el papel reflexivo individual y le da un nuevo contenido a la práctica profesional.

Los docentes son entrenados a veces para llevar a la práctica varios modelos de enseñanza, de administración y de evaluación, pero no se les enseña a ser críticos. Lo que estos autores quieren plantear es la redefinición del estatus del profesor, el cual debe tener un rol activo, teniendo la capacidad de cuestionar los supuestos de la pedagogía y de la escuela. En ese sentido, los profesores deben ser “intelectuales transformadores” (Giroux & McLaren, 1998).

Un intelectual transformador se distingue de los tradicionales en que no solo se preocupan en ofrecer a los alumnos conocimientos y habilidades necesarias para insertarse en el mercado laboral, sino que educan para formar ciudadanos críticos y activos en la sociedad. Los docentes bajo este modelo, establecen relaciones no jerárquicas con su alumnado, cuestionando y pensando acerca de las estructuras tradicionales de autoridad y los presupuestos pedagógicos que subyacen.

Continuando con las bases de estos autores y del docente crítico, convertir las escuelas en un espacio donde cuestionar valores, reglas y conocimientos que subyacen en el currículo, las materias y el propio discurso pedagógico, así como de los fundamentos de la sociedad global contribuye al desarrollo crítico y activo de los estudiantes, ya agentes activos en sociedad. En relación al trabajo del docente, este debe ir más allá de la división entre producción y ejecución, es decir, dar sentido profundo a

las prácticas educativas, a las reformas, transformando críticamente a la escuela, y por extensión a la sociedad (Aramendi Jauregui, Bujan Vidales, Garín Casares, & Vega Fuente, 2014).

En definitiva, adentrarse en la comprensión del modelo de docente crítico sirve de puente para alcanzar el desarrollo de la dimensión de profesionalidad -la función y responsabilidad social del docente y reconocimiento al valor que la sociedad le otorga a la tarea de enseñar-.

En este sentido, y dentro de la segunda dimensión, la profesionalidad, se propone otra tipología de identidades docentes: el docente proletario, burócrata, apóstol y semi-profesional. Se destaca que, a diferencia de la clasificación de la dimensión de profesionalismo, en esta tipología las identidades profesionales pueden coexistir en un mismo docente.

V. El docente proletario:

Los enfoques neomarxistas de la profesión docente ubicaban a los profesores entre una nueva clase obrera y una facción necesaria de la burguesía –en la década de los años ochenta- (Guerrero Senón, 2003). Muchas de las decisiones políticas en materia educativa habían disminuido la autonomía profesional de los docentes, debido a que éstas se alejaban de las funciones conceptuales de su trabajo, otorgando mayor importancia a la gestión antes que al propio proceso de enseñar. La racionalización del trabajo, las tareas organizativas de las escuelas, tareas de supervisión, la aparición de la figura del director, entre otros son los ejemplos de este movimiento.

Así se constituyó el marco de la proletarización del profesorado y de la intensificación del trabajo docente, ubicándose en una posición primordial en las agendas de discusión sobre la profesión docente (Lawn, 2001). En este contexto de cambios en la educación y en las escuelas en concreto, la función docente comenzó a disponer de prácticas de resistencia en búsqueda de status, controlando de manera técnica las funciones de la enseñanza tal y como se muestra en sus investigaciones Marcelo (2001).

De este modo, y continuando con Contreras (2001), la proletarización se entiende como un acercamiento a los obreros, recuperando el status en torno a un sentido de

responsabilidad social y de consolidación del compromiso. Pero esta estrategia es contradictoria, ya que se termina descalificando al profesional desde una perspectiva técnica del oficio, así como afectando a su prestigio y remuneración. La identidad del docente se encuentra tensionada entre perder o bien no obtener el reconocimiento como profesionales.

VI. El docente burócrata:

Weber (1997) destaca en sus estudios que lo que diferencia lo profesional de lo que no es la autonomía en el ejercicio de sus funciones. Por ello que clasificó las profesiones en heterónomas -con mayor grado de autonomía- y en subordinadas -con menor grado-. La menor autonomía otorgada a los docentes impacta en su identidad profesional ya que ha pasado de una profesión liberal a una meramente burocrática (Contreras, 2001).

Desde que el docente se convierte en trabajador del Estado su libertad para crear y ser un trabajador autónomo disminuye (Birgin, 1999). Existe una clara subordinación del docente como profesional que trabaja dentro de la estructura y, por lo tanto, está supeditado al mandato político del Estado. Esto significa que el trabajo pedagógico está supeditado a una racionalización de los contenidos curriculares, a la organización y al control de la enseñanza.

VII. El docente semi-profesional:

Esta modalidad de identidad se le caracteriza por el tipo y duración de la formación profesional, el poco grado de autonomía y el carácter burocrático del trabajo del docente. Etzioni (1969) aseguró que la docencia es una semi-profesión porque su entrenamiento es corto, su status poco legitimado, el cuerpo de conocimientos especializados es escaso y se evidencia una menor autonomía con relación a la supervisión por parte de instituciones superiores o de la sociedad (Ghilardi, 1993).

También las reformas políticas en materia educativa han tenido mucho que ver, ya que han separado el contenido disciplinar de la enseñanza. Tal y como lo afirma Ibarra (2005), el contenido del trabajo docente es el “saber pedagógico” -el saber que permite la transformación de los contenidos disciplinares para formar sujetos constructores de sociedades-.

Pero junto con ello, los asuntos anteriormente revisados (como la pérdida de autonomía, la proletarización del profesorado, la intensificación del trabajo y la burocratización de las prácticas docentes) han contribuido a constituir y fundamentar la idea de semi-profesionalización de la función docente (Fernández Enguita, 1990).

VIII. El docente apóstol:

Contreras (2001) afirma en su trabajo que ser docente supone un compromiso moral. El profesor ha de enfrentarse a decisiones importantes sobre su propia práctica en el aula, porque al ser él quien personalmente se proyecta en su relación con los estudiantes, tratando de generar influencia, ha de decidir el grado de identificación y de compromiso con las prácticas educativas que desarrolla. Esta conciencia moral sobre su trabajo está acompañada de la autonomía como valor profesional.

Para los profesores, la labor de enseñar se traduce en el sacrificio de una profesión que aun siendo sumamente relevante no encuentra recompensas por parte del sistema o de la sociedad, siendo por lo tanto la vocación el motor fundamental para el éxito laboral de su profesión.

En un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) sobre salud docente y condiciones de trabajo se demostró que las condiciones institucionales, materiales y educativas en las que trabajan los docentes de Latinoamérica no solo son inadecuadas, sino que originan que los docentes tengan que hacer grandes sacrificios para superar esta situación, incluso en perjuicio de su salud física y mental (Chávez, 2009; Robalino & Körner, 2006; UNESCO, 2005). El sacrificio forma parte de su vocación y esta es la razón fundamental para el desarrollo óptimo de su trabajo (Tedesco & Tenti, 2002).

En definitiva, y atendiendo a la revisión, son diversos los factores a tener en cuenta para la construcción de la identidad profesional docente. Condiciones contextuales, personales y profesionales hacen que el constructo evolucione en sus dimensiones y se forje la identidad única a cada docente, influenciado por sus circunstancias. En el siguiente apartado se especifican las características y principios fundamentales de cualquier programa de inducción docente, fomentando con él la inserción en la labor de enseñar.

2.3. Programas de formación e inserción a la docencia

2.3.1. Introducción

La formación del profesorado es un proceso continuo, sistemático y organizado que abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del *aprender a enseñar*, pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, específicas y diferenciadas. La inducción a la enseñanza hay que entenderla como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor. Este periodo de formación es *desarrollo profesional*, en la medida que se pretende, a través de los programas que más adelante se describirán, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad (Bailey Moreno, Flores Fahara, & González Rivera, 2016; Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor, 2016).

La iniciación a la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales se ha de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos casos incluso en su segundo y tercer año, pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional (Marcelo, 2012; Stewart, 2014).

Debido a la incertidumbre que se experimenta cuando se inicia la labor de enseñar, el contenido de este apartado es esencial. Se inicia con la caracterización y tipología de programas de inserción, así como con la definición de sus componentes para continuar con la enumeración de sus condiciones para el éxito. Se finaliza el mismo con la descripción detallada de los requisitos para el diseño de un eficaz programa de formación e inserción a la docencia.

2.3.2. Tipología de programas y componentes

Los cambios que sufre el docente al pasar de estudiante a profesor principiante, y de éste a experto o experimentado, se suceden a través de una serie de estadios que normalmente se ven como irreversibles de alguna manera. Lo que conduce al cambio son, fundamentalmente, factores madurativos dentro del individuo y factores interactivos entre las características personales y la estimulación que reciben del entorno (Blömeke et al., 2015; Vaillant & Marcelo, 2015).

Para algunos autores (Gordon & Doyle, 2015; Marcelo, 1992), el primer año como docente es una oportunidad para aprender a enseñar, pero también un año decisivo en el que afrontar numerosas transformaciones e incertidumbres en el ámbito personal y profesional, como por ejemplo inseguridades, falta de confianza, desmotivación, etc.

Como ya señalaron Johnston y Ryan (1983), los docentes principiantes durante su primer año de profesión son *extranjeros* en un mundo desconocido -y conocido al mismo tiempo-. Es decir, a pesar de haber dedicado largos periodos de tiempo en colegios observando a otros docentes así como implicados en procesos educativos, estos docentes principiantes no se encuentran familiarizados con la situación de comenzar a enseñar.

El periodo de inducción a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad como docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del principiante, sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el docente debe integrarse en culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar.

En este sentido, se destaca la importancia que tiene que los profesores principiantes sean sensibles a lo que se denomina como *discontinuidad cultural*. Este concepto pone el énfasis en la importancia de que la escuela, la familia y la comunidad no se vean como mundos separados. El profesorado principiante que accede a enseñar en estos espacios requiere, como se demostrará más adelante, un apoyo especial que permita retenerles en la docencia para que puedan ayudar al desarrollo de esas comunidades.

Smith e Ingersoll (2004) han llevado a cabo estudios con la finalidad de analizar el efecto que los programas de inducción están teniendo en la reducción del abandono y de la rotación del profesorado principiante. Comentan estos autores que “un número de estudios parece apoyar la hipótesis de que programas de inserción bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos profesores” (p. 684). En este sentido, determinaron tres tipos de programas de inserción (tabla 2), quedando representados en la tabla siguiente:

Tabla 2

Programas de inserción docente y componentes principales

Tipos	Programas	Componentes
I	Inserción básica	<p>Apoyo con el mentor de la misma materia a la que enseña el profesor principiante o de otras diferentes.</p> <p>La comunicación con el director y/o el jefe del departamento.</p>
II	Inducción básica + colaboración	<p>Los profesores tienen el apoyo de un mentor de su misma área de conocimiento.</p> <p>Disponen de comunicación con el director o con el jefe del departamento.</p> <p>Tienen tiempo para planificar en común con otros colegas.</p> <p>Participan en seminarios con otros profesores principiantes.</p>
III	Inserción básica + colaboración + red de profesores + recursos extras	<p>Incluye los componentes anteriores.</p> <p>Participar en una red externa de profesores.</p> <p>Reducción de la carga docente.</p>

Nota: Adaptado de Smith y Ingersoll (2004).

Como conclusión de su trabajo, así como de otros surgidos a partir de éste (Deprez, Jones, & Rusk, 2014), se establecieron algunas actividades que parecen ser más eficaces que otras para reducir la rotación de profesorado. Uno de los factores más significativos

fue contar con la figura del mentor especializado en su mismo campo, con tiempo para planificar de manera colaborativa y cooperativa con otros docentes y constituir una red externa de formación y aprendizaje continuo.

Los programas de inducción se componen de diferentes elementos, siendo variadas las estrategias de desarrollo profesional que pueden utilizarse para la inducción profesional a la docencia: mentor profesor con experiencia, cursos y seminarios, reuniones con el director y/o con compañeros, revisiones, redes, comunidad virtual, colaboración con otras escuelas, enseñar en equipo con profesores más experimentados, diarios, portafolios reflexivos, entre otros (Bastian & Marks, 2017; Kutsyuruba & Treguna, 2017; LoCascio, Smeaton, & Waters, 2016).

2.3.3. Condiciones que garantizan el éxito

Para la construcción de un programa de inducción, y teniendo en cuenta las premisas de Bickmore y Bickmore (2010), dichos programas se han centrado en el 1-1 como tutoría, es decir, relación entre mentor y docente. Hay hechos que demuestran que este apoyo y tutoría hace que los docentes no abandonen su profesión. Pero esta práctica se ve eclipsada por prácticas actuales más colaborativas y de construcción práctica conjunta en comunidad.

El uso de estos programas para la retención de profesores ha evidenciado que se necesitan más tutorías para mejorar los programas de inducción. Los dos elementos bases para su construcción son: la tutoría y el apoyo de la administración. Así mismo, los programas son más efectivos cuando se incluyen actividades como reuniones con colegas, seminarios de orientación, creación de redes, reducción de la carga lectiva, proporcionar un ayudante en el aula, escrituras reflexivas, observaciones, prácticas de colaboración, etc. (Murillo & Krichesky, 2015). Esto hace que los docentes principiantes tengan una sensación mucho menor de aislamiento y puedan así llevar a la práctica todo lo aprendido con apoyo, supervisión y control profesional (Corti, 2017).

Un programa de inducción eficaz debe cubrir las necesidades personales y profesionales de los docentes noveles, claves para el éxito de su tarea docente. Profesionales con conocimientos, habilidades, estrategias del contenido, de la pedagogía y de la reflexión personal. Necesidades personales como la confianza en su guía y

apoyo, el desarrollo de sentimientos de eficacia, el fomento de la autoestima positiva, la autosuficiencia, el aprender a manejar estrés y conflictos, etc.

En la construcción de un programa de inducción eficaz también tiene valor el clima de la escuela como requisito previo indispensable para que un programa se desarrolle de forma eficaz. Es decir, una cultura, clima escolar que caracterice a la escuela por trabajar de manera colaborativa, cooperativa, que fomente un aprendizaje común, con apoyo administrativo y que acoja a los noveles de manera saludable (Murillo & Krichesky, 2015).

Hargreaves (2003), Davidson y Major (2014) o Kaufman, Sutow y Dunn (2017) señalan como condiciones necesarias para que los programas de inserción sean exitosos que el trabajo y el aprendizaje en equipo sea condición fundamental ya que atribuyen a esta forma de trabajar y de aprendizaje un potencial máximo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del profesorado, llegando a cuestionarse partes de su rutina profesional y docente diaria examinando nuevas formas y encontrando respuestas a las diferencias, problemas y conflictos, participando activamente en su desarrollo profesional (Marcelo, 2009b).

Otros autores, como Ingvarson, Meier y Beavis (2005), señalan las siguientes condiciones como parte esencial del éxito de programas de formación continua de profesores:

- Centrarse en el contenido que los estudiantes deben aprender y así en el cómo solucionar las dificultades que se encontrará cuando lo aprendan.
- Utilizar el conocimiento generado por la investigación sobre el aprendizaje del contenido por parte de los estudiantes.
- Incluir oportunidades para que el profesorado pueda analizar el trabajo de los estudiantes de manera colaborativa.
- Reflexionar acerca de sus prácticas y las comparen con estándares profesionales adecuados.
- Indicar lo que necesitan aprender, planificar experiencias de aprendizaje para cubrir esas necesidades.
- Otorgar tiempo para probar los nuevos métodos de enseñanza, recibir apoyo y asesoramiento.

- Incluir actividades que animan a los docentes a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir *feedback* de sus compañeros.

Por otro lado, Arends y Rigazio-DiGilio (2000), revisan resultados de investigaciones a este respecto y enumeran una serie de condiciones, ofreciendo la siguiente síntesis. Deberían dirigirse a abordar la gestión del aula, la enseñanza, el estrés y la carga de trabajo, la gestión del tiempo, las relaciones con los estudiantes, familias, colegas y directivos. El mentor deberá proporcionar apoyo emocional, enseñar sobre el currículo, y proporcionar información acerca de las normas y procedimientos propios de la escuela en cuestión. En este sentido, una buena formación a los mentores se traduce en una mayor eficacia en su trabajo diario. Los contenidos de los programas dirigidos a los mentores podrían ser: desarrollo y aprendizaje adulto, habilidades y destrezas de supervisión, relación y comunicación. También, una reducción de carga docente para mentores y principiantes y reuniones regulares entre mentores y principiantes. Las tareas para principiantes deben ser más sencillas que las de los expertos así como el fomento de discusiones con principiantes, profesores de escuela y de universidad, contando siempre con apoyo e implicación del director así como construyendo programas que generan satisfacción y mejora en la inserción de los docentes principiantes.

En definitiva, se puede definir una efectiva inducción como un proceso sistemático que se incluye en la vida del centro donde los nuevos docentes comparten y cubren sus necesidades profesionales y personales (Bickmore & Bickmore, 2010).

Una de las vías de solución del problema de abandono de muchos docentes es el caso de incluirlos en un programa de inducción, optimizando así el proceso de socialización a través de estos programas. Estos programas deben ser de una duración de al menos un año, obligatorios, sistemáticos, operativos y centralizados. A pesar de las diferencias económicas, culturales, sociales, geopolíticas, políticas, etc. que pueda haber, todos los programas de este tipo tienen como objetivo común proveer a maestros noveles de un proceso de aculturización gradual en su profesión, es decir, de ayudarles a la asimilación del nuevo rol y contexto laboral (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010a).

Siguiendo con estos autores, los programas de iniciación están diseñados para tratar directamente con el maestro y ayudarles en su proceso de socialización. Un programa

de orientación al profesor ofrece asistencia, orientación y apoyo a los nuevos maestros. Aunque el componente más común de un programa de orientación es la mentoría hay otros componentes que incluyen: la orientación, talleres, distribución de materiales, observaciones de clase y la reducción de carga de trabajo.

Un programa de inducción es necesario para solventar las dificultades que los nuevos docentes encuentran cuando pasan de ser estudiantes a ejercer la labor de enseñar. Deben incluir un repertorio de contenidos específicos sobre las estrategias de enseñanza centradas en los alumnos, en cuanto a cómo adquirir un conocimiento práctico importante relacionado con ellos, los planes de estudios, el lugar de trabajo, las normas y políticas de la escuela, sus creencias e ideas sobre enseñanza, identidad profesional, etc. (Rodríguez & Bolívar, 2015).

Los maestros principiantes que reciben apoyos mediante este tipo de programas son menos propensos a trasladarse a otras escuelas y a dejar la enseñanza. También numerosos estudios han demostrado que estos programas de inducción contribuyen a elevar los niveles de crecimiento profesional, así como la satisfacción personal y profesional se ve mejorada muy positivamente (Bautista, Wong, & Gopinathan, 2015).

Un programa de iniciación e inducción a la docencia tiene como meta principal la de facilitar a los noveles el paso de estudiante a profesional o a educador. En este sentido, tal y como afirman Casey y Childs (2017), un programa desde un enfoque planificado ofrece un apoyo sostenido al menos durante su primer año de docencia convirtiéndolos así en personal profesional capacitado incluidos en la comunidad educativa. El éxito, por tanto, de estos programas en el primer año de implementación se hace crucial para que los docentes permanezcan en la profesión por más tiempo siendo un programa que oriente y apoye. En este sentido, los supuestos necesarios para que un programa de inducción tenga éxito son los que se describen a continuación de manera detallada.

Todos los maestros necesitan apoyo pero los principiantes requieren de sus colegas más experimentados con mayor frecuencia así como un contacto más personal. Algunos casos pueden requerir de respuesta individual y personalizada. En este sentido, los colegas y profesionales con experiencia deben ser accesibles para los que se inician en la profesión. A su vez, los maestros tienen que aprender de sí mismos, saber analizar sus

propias prácticas, construir sobre las fortalezas y mejorar sus debilidades. Sobre la base de sus experiencias, los profesores principiantes pueden convertirse en un recurso para los demás compartiendo experiencias similares entre ellos.

Estos programas deben satisfacer las necesidades de los profesores principiantes y estas necesidades pueden ser organizadas en tres tipos de apoyo: informativa, personal y profesional. En relación al apoyo informativo, los maestros principiantes requieren orientación con respecto a su papel como educador. Es decir, atendiendo a los siguientes supuestos: ayudar a los nuevos profesores para se sientan parte de un equipo de profesionales; integrar al profesor principiante en el entorno profesional más amplio; proporcionar información sobre la escuela y el distrito escolar; proporcionar una percepción positiva de la escuela, el distrito escolar y la profesión; ayudar a los nuevos profesores a que se adapten a la escuela y la comunidad; así como transmitir la cultura de la escuela, el distrito escolar y la profesión (Glassford & Salinitri, 2017).

El apoyo personal se refiere a lo que sienten los maestros principiantes, es decir, necesitan sentirse aceptados y apoyados. De esta forma, los programas deberán: proporcionar asistencia de forma continua; que sean consciente y sensible a los problemas conocidos por ser común a los maestros principiantes; construir la autoestima personal y profesional; así como ayuda a los maestros principiantes a equilibrar las muchas demandas que les requieren.

Por último, los programas de inducción, dentro del apoyo profesional, pueden ofrecer la colaboración, el acompañamiento y el modelado con el fin de: apoyar en el desarrollo de las habilidades de conocimiento, es decir, a la capacitación, competencias y habilidades necesarias para mejorar o ampliar el conocimiento; proporcionar experiencias de aprendizaje profesionales; ayudar a los profesores principiantes a desarrollar sus estilos de enseñanza de manera individual y atendiendo a las características propias de su aula; fomentar una actitud profesional que valore el aprendizaje, el cambio y el desarrollo; desarrollar prácticas de reflexión; así como fomentar la auto-evaluación.

Un programa de inducción a la docencia o mentoría puede ser el gran apoyo y ayuda que el profesor necesita para ser docente de otros estudiantes en muy pocos años. Numerosos estudios reportan beneficios muy significativos acerca de la participación de

profesores noveles en programas que apoyan su labor y donde entrenan sus cualidades y capacitaciones (Fantilli & McDougall, 2009).

Algunos de los beneficios de estos programas son: el aumento de los datos de retención (no abandono de profesores), incremento del conocimiento profesional, mejoramiento de la auto-reflexión, capacidad así como habilidad de resolver problemas, adopción de estrategias de instrucción y de prácticas con el mentor, aumentando así su confianza y actitudes positivas en ellos mismos. Estos programas de inducción deben ir acompañados de apoyo por parte de las escuelas, la administración, los distritos, el gobierno y el ministerio, apoyando de manera efectiva estas necesidades profesionales.

2.3.4. Diseño de programas de formación y acompañamiento

Siguiendo estudios de diversos autores (Marcelo et al., 2016a; Robles Vásquez et al., 2013), se puede definir la inducción a la docencia como concepto que lleva consigo el acompañamiento de un profesor experimentado o mentor a alguien que se inicia en la profesión. Junto con el acompañamiento realiza la acción de orientación, apoyo, sirviendo de modelo y de tutor a la otra persona recién egresada de un centro formativo.

La mentoría se constituye como un componente esencial en el proceso de inducción, pero no es el único. La inducción requiere un aprendizaje por parte del docente, un completo desarrollo profesional que se inicia el primer día que está en el aula con sus estudiantes. No se trata únicamente de una estrategia para tratar de compensar problemas, deficiencias, necesidades o lagunas del nuevo maestro, sino una estrategia formativa necesaria, vital y con características particulares que la hace única y específica (Spooner-Lane, 2017).

En este sentido, los programas más efectivos son aquellos que atraen con incentivos a los mejores mentores a través de estándares de muy alta calidad y ofreciendo un entrenamiento previo para analizar y evaluar el proceso de enseñanza así como para poder conducir y crear discusiones sobre estos procesos complejos con los nuevos maestros.

Continuando con Marcelo (2009b), el proceso de mentoría es una tarea que facilita la incorporación en la enseñanza de los profesores principiantes, ayudándoles a resolver situaciones o dar respuestas a preguntas que les suponen incertidumbre y que son

desconocidas e inmediatas. Por su parte, Horn, Sterling y Subhan (2002) proponen una serie de elementos comunes a los programas de inserción que defienden y se caracterizan por este vital proceso de mentoría: orientación (en el inicio del curso para que los principiantes se sitúen en la escuela y en la comunidad); mentor (pieza clave de los programas); ajuste de las condiciones de trabajo (de la ratio por aula, de las actividades extraescolares, etc.); reducción de carga docente (para que puedan participar en los programas formativos); desarrollo profesional (contenidos en torno a la gestión y control del aula, la enseñanza y las relaciones con las familias); colaboración entre compañeros (reduciendo de este modo la sensación y sentimiento de aislamiento); y valoración del profesor (se observa a los docentes principiantes para diagnosticar e identificar sus fortalezas y debilidades).

Las características propias de los programas de inserción profesional que propone Marcelo (2009b) son las que a continuación se enumeran:

- Metas claras, recursos financieros y apoyo del equipo de gestión o dirección del centro.
- Mentores experimentados y con formación continua.
- Reducción carga docente a principiantes y mentores así como reuniones regulares y sistematizadas entre profesores y mentores.
- Sesiones de observación a los más experimentados e interacción constante entre principiantes y experimentados.
- Talleres de orientación antes del curso y a lo largo de éste.
- Mayor énfasis en el asesoramiento y apoyo así como menos énfasis en la evaluación.

Muchos países de Latinoamérica son conscientes de que el perfeccionamiento de los docentes es una forma de compensar las necesidades que tienen en su formación inicial (Tejedor, 2016). Estos programas buscan mejorar sus conocimientos así como sus habilidades en materia pedagógica de aquellos docentes principiantes que no han sido capacitados de una manera completa e integral (Vaillant, 2014). Esta misma autora enumera una serie de pre-requisitos esenciales (figura 6) para el diseño de programas de formación continua y de acompañamiento docente, los cuales se describen en la siguiente figura:

Criterios profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer criterios profesionales que constituyan unos marcos para una buena enseñanza.
Certificación	<ul style="list-style-type: none"> • Fija requisitos para la certificación en programas de formación inicial con un periodo práctico.
Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorear las instituciones de formación.
Recutamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar los mecanismos de reclutamiento.
Formadores	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar de manera rigurosa a los formadores.
Programas de inserción	<ul style="list-style-type: none"> • Promover programas de inserción a la docencia más relevantes que aseguran el buen desempeño.

Figura 6. Pre-requisitos para el diseño de programas de formación continua (Vaillant, 2014).

Vaillant (2007) estudia y demuestra en sus investigaciones cómo los planes de formación eficaces deben ser propuestas pedagógicas que transformen y alcancen la mejora diaria de las acciones del presente del aula. Las condiciones necesarias -pero no suficientes- para que las propuestas pedagógicas sean transformadoras son las siguientes: saber identificar factores que están influyendo en el proceso de enseñanza; realizar una adecuada planificación; y seleccionar recursos innovadores a nivel didácticos. Estas condiciones hacen que la práctica sea una ocasión excelente para aprender a enseñar, del mismo modo que sea constructivo y personal el proceso de aprendizaje y que los alumnos sean capaces de analizar de manera crítica los modelos de enseñanza que ven en el aula.

Es interés político el asegurar una calidad y una formación continua en los docentes preocupándose por otorgar oportunidades de desarrollo profesional. Esta dimensión que quizá sea la más relevante a nivel político y social es la que menor atención se le presta actualmente (Cox at al., 2014).

La UNESCO (2005) ha señalado en reiteradas ocasiones cinco nudos críticos en el ámbito de la formación continua en numerosos países, sobre todo en América Latina. El primero de ellos, que existe mucha oferta formativa pero de escasa relevancia, ya que surgen por petición individual y no siempre están ligados por necesidades de

aprendizaje prioritarias y colectivas, sino por certificaciones e intereses económicos. En segundo lugar, un bajo impacto de acciones emprendidas, ya que un número reducido de la gente está verdaderamente involucrada y conectada a necesidades de la escuela con los programas formativos. Al mismo tiempo estos programas de formación continua utilizan metodologías tradicionales sin contribuir a una reflexión crítica basada la experiencia de las motivaciones de los docentes asistentes a estos programas (Chávez, 2009; UNESCO, 2005).

En tercer lugar, los programas de formación continua suelen diseñarse para grupos de docentes muy heterogéneos y amplios, sin tener en cuenta sus diferencias personales y necesidades. Seguidamente, y en cuarto lugar, es necesaria una regulación de la oferta de formación para profesores que se encuentran en servicio, ya que si no constituiría un problema. Por último, en quinto lugar señala que las ofertas de programas de formación continua para los docentes suelen utilizar una modalidad tradicional alejada del contexto escolar en el que viven.

Numerosos estudios internacionales otorgan un valor añadido el aprendizaje profesional contextualizando dentro de las necesidades del docente y de la comunidad educativa, intercambiando experiencias con otros docentes y buscando con ellos mejores estrategias para resolver problema de su día a día cotidiano en el aula. Así mismo, muchos son los programas que intentan otorgar al docente una mayor confianza en sus capacidades y aumentar la motivación de seguir adelante en su profesión realizando una formación continua con agentes de apoyos especializados como son los mentores. Existen programas que ayudan a la construcción de su identidad profesional a la vez que favorecen la capacidad y reflexión crítica de sus prácticas educativas diarias (Izadinia, 2015; Pennington & Richards, 2016).

El aprendizaje colaborativo entre profesores permite romper con el aislamiento tradicional que marca a los docentes ayudándoles así a aprender de la experiencia del otro y con el otro; aprender a aprender, a buscar, seleccionar, experimentar, innovar; en definitiva, a enseñar (Davidson & Major, 2014).

Los mentores son un soporte y ayuda para la reflexión sobre lo que sucede en las clases, revisar proyectos educativos, comprometerse mutuamente en el aprendizaje colectivo así como en la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Este tipo de

aprendizaje a través de comunidades profesionales necesita un proceso sistemático con objetivos de impacto y que logre aprendizajes más efectivos (Domingo, 2018). Para que haya un aumento de la calidad y de la equidad en educación se necesita de profesionales comprometidos y responsables, políticas educativas que apoyen estos programas así como financiamiento y reflexiones acerca de cómo continuar la mejora de la calidad educativa (Davidson, Major, & Michaelsen, 2014; Kaufman et al., 2017).

Para finalizar, ejemplos de lo que sucede en algunos países de América Latina, donde se encuadra el trabajo de investigación que se presenta. En Chile, existen experiencias de aprendizaje colaborativo y situado así como una red de maestros de maestros. En Argentina un apoyo a docentes principiantes, la mentoría y acompañamiento de docentes noveles. También existe una formación continua en aprendizajes a través de redes virtuales, en este caso llevado a cabo por el Instituto Nacional de Formación Docente. En Uruguay destaca el aprendizaje por medio de redes virtuales a través de la evaluación en línea. Y, por último, en América Central, donde predomina el aprendizaje por redes virtuales de la comunidad educativa en Centroamérica y República Dominicana.

Este apartado ha permitido comprender y aclarar conceptos referidos a cómo diseñar y construir un buen programa de formación para facilitar la inserción a la docencia. Se ha profundizado en las condiciones que garantizan su éxito así como los pre-requisitos fundamentales para el buen desarrollo del mismo. A continuación, en el siguiente apartado, se describen cuáles son las teorías del aprendizaje subyacentes al proceso de mentoría, al proceso de inserción y, en definitiva, a cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje donde el acompañamiento es factor esencial para su buen desarrollo.

2.4. Teorías del aprendizaje: docentes principiantes y mentores en los programas de inducción

2.4.1. Introducción

A partir de los estudios e investigaciones de Marcelo y Vaillant (2010) se pudo comprobar que los profesores no sólo deben saber la materia que enseñan sino también cómo conectar esos contenidos con la vida diaria para así ayudar a sus estudiantes a desarrollar habilidades como la de resolver problemas cotidianos. Además, es necesario que esos maestros conozcan muy bien al alumnado al que enseñan, quiénes son, que les motiva a estar en la escuela, cómo es su familia, cuál es el contexto que les rodea, cuáles son sus rasgos culturales definitorios, etc.

Atendiendo a la formación de profesionales de la educación, en el Informe de la OCDE (2010), se tienen en cuenta cuatro tipos de conocimientos: acerca de los hechos (qué), sobre principios y leyes (por qué), habilidades para hacer algo (cómo), y quién conoce qué y quién conoce qué hacer (quién). En este sentido, son las teorías del aprendizaje las que sirven de sustento, en este apartado, para comprender qué papel tienen mentores y principiantes. Las etapas, las diferencias entre ellos, los procesos implícitos en el aprendizaje, en el cómo acceder a una la profesión, en definitiva, en cómo ser un buen docente y cómo ejercer de mentor en un programa de inducción.

2.4.2. Teorías del aprendizaje en los programas de inducción

La mentoría se define como un proceso de acompañamiento, guía y apoyo cuyo objetivo principal no es otro que el de desarrollar la autorrealización y la colaboración entre varias personas a nivel no solo profesional sino también personal (Gershenfeld, 2014; Medina Santiago, Cruz Rivera, & Jordán Ortiz, 2013).

Tal y como se incluye en el National Mentoring Partnership (2005), la mentoría es una estrategia que ofrece consejos y ejemplos constructivos a los profesores principiantes o a cualquier persona de otro ámbito que esté iniciándose en su labor profesional. Cabe preguntarse en qué perspectivas teóricas se fundamenta el proceso de mentoría. Para ello, se tienen en cuenta las teorías del aprendizaje de Pavlov, Piaget, Ausbel, Bandura y Vygotsky, entendiéndose así cómo la mentoría puede aplicarse desde diversas perspectivas o enfoques teóricos.

La teoría del aprendizaje de vertiente psicológica de Pavlov buscaba las respuestas al cómo se aprende en los laboratorios, con medidas y condiciones muy específicas y controladas. Otros conductistas fueron Skinner, Thorndike, Tolman o Watson. Al defender el condicionamiento clásico justificaban que el aprendizaje se producía cuando existían dos estímulos: uno incondicionado (que provoca una respuesta natural en el cuerpo) y otro condicionado (la empieza a desencadenar cuando se vincula al anterior). Este tipo de aprendizaje se caracteriza por ser bastante rígido para describir y justificar gran parte de las conductas del ser humano (Olson & Hergenhahn, 2015).

Piaget describió su teoría desde la perspectiva constructivista, en la que los aprendices son agentes con un papel activo a la hora de aprender. Las estructuras mentales se modifican y combinan entre ellas conforme se suceden las experiencias adaptándose al entorno. En este sentido, el aprendizaje surge con los cambios que la persona debe realizar a través de esquemas ordenados en su mente teniendo lugar la adaptación mediante un proceso de asimilación modificando la realidad externa y otro de acomodación que cambia las estructuras mentales (Illeris, 2018; Medina Santiago et al., 2013).

Otra de las aportaciones al constructivismo la realizó Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo, quien sostenía que las personas aprenden en base a sus conocimientos previos. Los nuevos conceptos se van integrando a los que ya existen en los esquemas mentales del ser humano, centrandolo en la práctica (Novak, 2015). Esta teoría se encuentra en el polo opuesto del aprendizaje memorístico, produciendo que los conocimientos sean más duraderos y llegando a interiorizarse profundamente cuando se relacionan y se organizan de manera jerárquica.

En relación al aprendizaje social, Bandura es promotor de esta perspectiva conductiva-cognitiva. Este autor justifica el proceso de aprender a partir de procesos mentales y de conductas. El ser humano imita y observa, de esta manera interioriza las conductas y las repite –aprendiéndolas- (Bandura, 2014).

Desde esta investigación se apoya la visión constructivista del aprendizaje para explicar el proceso de mentoría en los programas de inducción a la docencia. Se tiene en cuenta el aprendizaje sobre la práctica, sobre la reflexión y el aprendizaje conjunto en colaboración con otros. Es decir, el ámbito social cobra especial importancia en

cualquier proceso de mentoría ya que es en el contexto concreto cuando se aprende, imitando a los profesores con experiencia es como los principiantes aprenden y mejoran su práctica profesional. A este respecto, la teoría del aprendizaje de Vygotsky y su perspectiva sociocultural es la que justifica el proceso de mentoría e inserción a la docencia que se defiende en esta tesis doctoral.

Son dos los conceptos claves dentro del proceso de mentoría basados en la perspectiva vigotskiana: la zona de desarrollo próximo y la mediación. En relación a la mediación, es el mentor quien ejerce de mediador identificando las fortalezas, oportunidades y debilidades de los profesores principiantes a los que acompaña para así poderles ofrecer un plan de trabajo adaptado a sus necesidades y características personales individuales. Tras este trabajo, los docentes que se inician hacen suyas las premisas y las líneas de acción, interiorizándolas y transformando el conocimiento siendo el proceso significativo y propio (Medina Santiago et al., 2013; Nguyen, 2017).

Al respecto de la zona de desarrollo próximo, los mentores ayudan a los profesores principiantes a convertir su nivel potencial de desarrollo en su nivel actual. Es decir, a través del plan de trabajo donde identifican sus debilidades y oportunidades de aprendizaje sirve a los mentores para facilitar las alternativas que permiten a los que se inician en la docencia sentirse más competentes en su labor de enseñar (Wink, Putney, Scott, Wink, & Wienk, 2016). Del mismo modo, la mentoría, desde esta perspectiva – sociocultural-, se entiende como un proceso de trabajo continuo y en grupo, donde intercambiar ideas, conocimientos, habilidades, dificultades, problemas, etc. En comunidad, el aprendizaje es duradero y significativo (Baquero Orueta, 2009; Hernández & Flores, 2018).

Para finalizar, los mentores –como expertos en el proceso de enseñar-, pueden tener en cuenta los siguientes consejos prácticos para emplear distintas perspectivas en base a cómo aprenden los profesores principiantes a los que acompañan o cuáles son sus especificidades personales y profesionales que los caracteriza: observar diariamente los resultados de aprendizaje de los profesores principiantes (de esta forma sabrán qué funciona y qué no), modificar el plan de trabajo cuantas veces sea necesario (hasta adaptarlo a las necesidades propias de cada principiante aprendiz), buscar retos de aprendizaje (aprender no es un proceso independiente, se trata de un trabajo de colaboración, cooperación y motivación constante) y conectar con otros (constituyendo

redes profesionales de colaboración entre escuelas, distintos grupos de profesionales, incluyendo a la comunidad, etc.).

2.4.3. Docentes principiantes en los procesos de inserción

Estudios como los de Grossman y Schoenfels (2005) señalan cómo los docentes eficaces deben ser capaces de conocer el contenido que enseñan, así como saber resolver posibles problemas planteados al alumnado. Estos autores afirman que:

Los profesores eficaces conocen mucho más de su materia y más que una buena pedagogía. Conocen la forma en que los estudiantes tienden a comprender (y a tener errores conceptuales) sobre su materia; saben cómo anticipar y diagnosticar esos errores; y saben cómo tratarlos cuando aparecen. Este tipo de conocimiento se ha denominado conocimiento didáctico del contenido. Este conocimiento se diferencia del conocimiento sobre habilidades genéricas para enseñar porque es específico del contenido que se enseña (p. 201).

Continuando con Marcelo y Vaillant (2010), y tomando de base los aportes de Grossman (1990) así como Morine-Dershimer y Todd (2003), se desarrollan a continuación los hallazgos más relevantes en cuanto al conocimiento de los docentes (figura 7) mediante un mapa esquemático.

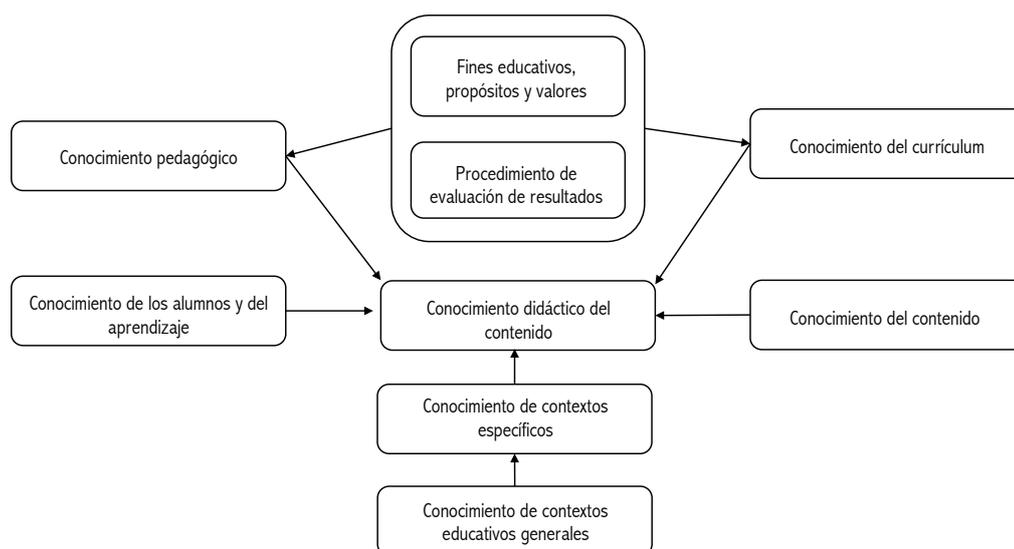


Figura 7. El conocimiento de los docentes (Marcelo & Vaillant, 2010).

En un primer momento, estos autores destacan la importancia de que los profesores posean un conocimiento pedagógico general (tiene que ver con la enseñanza, el aprendizaje del alumnado, la gestión del tiempo, o la enseñanza en pequeños grupos). También tienen en cuenta el conocimiento sobre las técnicas didácticas básicas, la planificación, las teorías del desarrollo, la evaluación o la cultura entre otros aspectos.

En un segundo lugar, los docentes han de tener el conocimiento necesario sobre la materia que enseñan a sus alumnos, el dominio fluido de los contenidos. Por lo tanto, el conocimiento del contenido que el profesor va a enseñar es un factor clave que guarda una estrecha relación con la calidad de su enseñanza.

En relación al proceso de desarrollo de los docentes principiantes, y tomando como referencia la investigación de Orland-Barak (2014), se puede confirmar que éstos evolucionan según diferentes etapas. En una primera fase, se da una evaluación que va desde un pensamiento concreto y pragmático (recetas y soluciones inmediatas) hasta un pensamiento integrador y complejo. En la segunda fase desde una falta de tolerancia a situaciones ambiguas (inseguridades a lo no previsto con antelación) hacia un pensamiento más creativo. Desde una seguridad hacia la toma de decisiones inseguras, en una tercera fase. Así mismo, en una cuarta fase se pasa de un desarrollo basado en las propias necesidades a intentar comprender la propia organización. Y por último, una quinta fase, desde una mirada interna hacia la preocupación por lo externo, por los docentes colegas, familias o alumnos.

En Marcelo (2009b) y Álvarez (2015) se ha podido clarificar cuáles son los obstáculos y problemas más significativos entre los docentes principiantes. Este autor señala cómo el proceso de inserción profesional es un tiempo cargado de muchas tensiones, ambientes desconocidos, incertidumbres, desequilibrio personal, etc. En este sentido, en la definición de Vonk (1996), la inserción es: “(...) la transición desde el profesor en formación hasta un profesional autónomo. (...) se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (p. 115).

A este respecto, los profesores principiantes tienen una tarea primordial además de la de enseñar; aprender a enseñar y eso sólo pueden hacerlo a través de la práctica (Marcelo, 1999; Marcelo & Vaillant, 2017). En estos estudios, los autores presentan una

serie de desafíos a los que debe de enfrentarse cualquier profesor principiante, que son, entre otros: adquirir conocimientos acerca de sus estudiantes, conocer el currículo y el entorno escolar, diseñar la enseñanza, desarrollar habilidades de *supervivencia* como docente, crear comunidades de aprendizaje en el aula y continuar con el desarrollo de su identidad como profesional.

A continuación se describe, a través de una tabla comparativa (tabla 3), las diferencias existentes entre un profesor experto y otro principiante (Casey, & Childs, 2017; Marcelo, 1999; Marcelo, 2009b; Wong, Wong, & Seroyer, 2015) atendiendo a las dimensiones sobre destrezas, conocimiento, estructura y problemas:

Tabla 3

Diferencias entre profesor experto y principiante

	Docente experto	Docente principiante
Destrezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones apoyadas en estructuras complejas. ▪ Control voluntario y estratégico sobre el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones apoyadas en estructuras simples. ▪ Desarrollo de control del proceso de manera automática.
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gran cantidad de conocimiento. ▪ La buena organización de su conocimiento le permite saber cuándo, por qué y cómo utilizarlo en una situación concreta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escaso o débil conocimiento. ▪ Conectado a ideas importantes pero solo de su disciplina.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La estructura de conocimiento es a multinivel y profunda. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La estructura es superficial, pocas ideas generales y detalles no conectados entre sí.
Problemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los notan e identifican. ▪ Estructura abstracta del problema. ▪ Utiliza variedad de ellos almacenados en su memoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pueden escapar de su atención. ▪ Influidos por el contenido de los problemas. ▪ Dificultades para representarlos de forma abstracta.

Nota: Adaptado de Marcelo (2009b).

Otros autores también destacan y diferencian entre expertos -rutinarios y adaptativos-, teniendo un objetivo común entre ambos: seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Bransford, Derry, Berliner y Hammersness (2005), y después Moeller y Bielfeldt (2011) o Remoli (2015), plantean que un experto rutinario es aquel que aplica en su vida profesional todas las competencias que ha desarrollado y de manera cada vez más eficiente. Por el contrario, un experto adaptativo es aquel que está en constante

cambio, desarrollando y adaptando sus competencias de manera continua así como con gran disposición.

En este sentido, en los estudios de Beca (2012) se argumenta que el acompañamiento a profesores noveles es un proceso de apoyo y de acompañamiento de vital importancia para su adaptación e inclusión al sistema educativo así como para evitar que abandonen su profesión. Del mismo modo, el hecho de apoyar a los nuevos docentes apareció por primera vez como concepto y preocupación a mitad del siglo XX, continuando su evolución conceptual como proceso de transición, entrada y apoyo que recibe el maestro principiante a su llegada a la profesión (Bickmore & Bickmore, 2010).

Un proceso muy importante en todo acompañamiento o inducción a profesores principiantes es lo que Nasser-Abu Alhija y Fresko (2010a) han apodado como “socialización de principiantes”. Se trata de un proceso de inclusión de noveles que pasan por participar como un miembro más de la comunidad de docentes, adquiriendo conocimientos, competencias, valores y normas del centro educativo.

De hecho, el proceso de inducción o socialización de los docentes principiantes tiene tres factores asociados, siguiendo los estudios de estos mismos autores: las características (*background*) del maestro, el contexto local, y el ambiente político. En cuanto a las características del maestro se incluye su historia personal o género y que puede influir en la socialización docente. Esto afecta a donde eligieron ir a trabajar y al contacto con sus estudiantes. Y es que las experiencias previas de los profesores en la educación están interrelacionadas con sus percepciones de los maestros y la enseñanza.

En relación al contexto local, la socialización está influida por la cultura profesional de la escuela, es decir, las creencias, valores y prácticas de los nuevos docentes pueden verse afectadas por la cultura de la organización de la comunidad. Numerosos estudios han confirmado que el contexto escolar ejerce la mayor influencia en el principio del éxito de los docentes, confirmando la importancia de la escuela en la socialización del profesorado (Santelices, Galleguillos, González, & Taut, 2015).

Y por último, el ambiente político, uno de los efectos del medio sobre los maestros se puede encontrar en el currículo y en la instrucción, ya que son las políticas las que exigen qué contenidos deben ser enseñados en las escuelas y cuáles no. Los maestros

nuevos son propensos a adoptar esas políticas que especifican los materiales curriculares, la pedagogía, y los estándares.

2.4.4. El rol del mentor en los procesos de inducción

En circunstancias de inestabilidad profesional (falta de seguridad, inconformismo con las rutinas adquiridas, agotamiento, etc.) ya sea con profesores con experiencia o noveles, el apoyo de los compañeros supone una ayuda indispensable. Este apoyo puede estar establecido institucionalmente o ser más informal, pero en cualquier caso es un tipo de asesoramiento que adquiere unas características especiales. Además si este tipo de apoyo está fundamentado, es decir no está basado en la mera consulta esporádica o arbitraria, sino que está basado en estrategias como la evaluación, la ayuda está más ajustada a las necesidades y por tanto será de más utilidad para el profesor (Marcelo, 2010; Spooner-Lane, 2017).

La consulta y el acompañamiento entre colegas es un proceso de ayuda y apoyo que implica -a través de un proceso de comunicación- a las personas participantes. También está orientado hacia el cambio y la mejora. Se pretende la mejora de una situación procurando que los sujetos involucrados en la misma adquieran seguridad y autonomía de actuación. Requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados (los principiantes) y pericia o habilidad del asesor (el mentor). Por último, precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar (Marcelo, Mayor, & Murillo, 2009; Pillen et al., 2013).

Las estrategias de análisis no se entienden como controladoras o fiscalizadoras de la práctica diaria, sino como instrumentos para detectar los problemas y facilitar las soluciones. El propósito de esta relación entre profesores mentores y principiantes consiste en la mejora de la práctica educativa del profesor novel. Este proceso de trabajo incluye varias etapas (Marcelo, 2010; Marcelo & Vaillant, 2017):

Etapas 1. Establecer una relación inicial y acordar las premisas de trabajo que se van a compartir.

Es crucial en este primer momento dejar constancia de que se trata de un trabajo compartido con vistas a la mejora de ambas partes, de un proceso de trabajo conjunto destinado a localizar áreas problemáticas para ir trabajando sobre ellas y mejorarlas.

Conviene también en este momento dejar claro que se trata de un proceso para mejorar destrezas docentes, que se aleja mucho de pretender cambiar a las personas. Y además resulta extremadamente pertinente hacer ver que el proceso es del equipo, es decir, del mentor y los principiantes, si es que funcionan como grupo, o del mentor y el profesor principiante si la relación es una diada. Y esto significa que todas las decisiones que se adopten, las estrategias que se utilicen, los espacios de tiempo que se empleen, etc., van a ser negociados y acordados entre todos los participantes y de esta manera se evitará que aparezcan las suspicacias y reticencias en los candidatos a participar en este tipo de programas que incluyen la figura de mentores en la relación de asesoramiento.

Etapa 2. Identificar problemas que preocupen a los profesores noveles.

Esta etapa supone un proceso de evaluación para la formación, se puede considerar una evaluación diagnóstica o de detección de necesidades y, por tanto, se constituye como un elemento crucial y clave para que el trabajo futuro sea productivo. Durante la misma los profesores deben tener presente que su práctica profesional va a estar observada y analizada por otros colegas y por tanto tienen que estar receptivos a las posibles críticas y comentarios que se les haga. Esta actitud entregada, entendiendo que la evaluación es formativa -que no está dirigida al control- favorece sustancialmente la relación entre profesor mentor y principiante.

Los procedimientos para comenzar a trabajar pueden ser variados, algunos posibles -no excluyentes- pueden ser: a) que sea el propio profesor principiante el que demande asesoramiento en algún tema en particular que él tenga localizado y que le preocupe; b) que se solicite a los alumnos de ese profesor principiante su opinión mediante un cuestionario diseñado *ad hoc* y que verse acerca de la docencia de su profesor; c) que el profesor mentor presente un listado de posibles áreas para trabajar al profesor principiante y entre ambos decidan por dónde empezar; y d) que el profesor mentor asista a una clase del profesor principiante, le observe, y a partir del análisis de esa observación localicen posibles áreas sobre las que iniciar el proceso de reflexión a fin de incidir en su mejora.

Etapa 3. Desarrollar el proceso de asesoramiento propiamente dicho.

Esta etapa tiene un carácter cíclico y se trata de abordar y trabajar sobre el problema detectado. Para ello se pueden poner en práctica diversas estrategias

dependiendo de las necesidades del grupo y de las preferencias del mismo. Aquí el mentor puede plantear alguna propuesta y negociarla con el profesor principiante o con el grupo. No obstante, y con independencia de la estrategia elegida por los profesores implicados en cada proceso formativo, parece imprescindible sugerir la necesidad de fomentar la reflexión sobre la práctica de los propios profesores para conseguir que los docentes se vuelvan críticos y reflexivos sobre la base de sus propias actuaciones y sobre sus concepciones acerca de la enseñanza. En este sentido resulta práctica y enriquecedora la experiencia del análisis de grabaciones en video de actuaciones docentes de los propios docentes (principiantes y mentores). Es una actividad que de una forma precisa, clara y concreta ayuda a realizar observaciones y reflexiones sobre sesiones de clases reales y muy vinculadas a cada persona. Los datos procedentes de la observación se analizan individualmente por parte del mentor y el profesor novel y, más tarde, se ponen en común para establecer posibles vías de intervención en la práctica, entrenando, ensayando y dando lugar a nuevos ciclos de mejora.

En este momento habrá que poner en juego las habilidades personales y profesionales (sociales y comunicativas, las técnicas específicas para escuchar adecuadamente, conducir una entrevista, realizar una observación, ofrecer una crítica constructiva, ser asertivos, etc.).

Diferentes iniciativas se han venido configurando para promover un aprendizaje en la práctica. En varias investigaciones (Cheetham & Chivers, 2005; Forsten-Astikainen & Heilmann, 2018) llegaron a desarrollar una taxonomía de métodos de aprendizaje informal en diferentes profesiones. Los resultados mostraron que los aprendizajes en la práctica, así como con colegas más experimentados fueron los más frecuentes y con resultados más significativos en relación al aprendizaje y desarrollo profesional.

A continuación se enumeran experiencias y sucesos de aprendizaje vinculados a mecanismos generales diferentes de aprendizaje siguiendo a Marcelo (2010) y a Marcelo y Vaillant (2017):

- Práctica y repetición: reiteración, simulación, ejercicio y práctica, ensayo antes de llevar a cabo una tarea y preparación/planificación.
- Reflexión: autoanálisis/autoevaluación, reflexión sobre la acción, en la acción (durante una actividad), antes de una acción, en grupo/colectiva,

revisión de la práctica, reflexionar sobre cómo otros hacen las cosas, repetición mental de un suceso o experiencia, interrogarse a sí mismo, aprender de los fracasos y escribir un diario reflexivo.

- Observación: estructurada y crítica de otros, informales, imitación, sintetizar, actualizar, modelar y modificar el enfoque observado.
- Retroacción: revisión/evaluación de la actuación, aprender de las críticas o quejas, retroacción de 360°, revisión de compañeros, evaluación de compañeros, ejercicios de evaluación, escucha efectiva y leer el propio lenguaje.
- Transferencia: experiencias previas al acceso, conocimientos transferidos desde la formación formal (transformar la teoría en práctica) y experiencias transferidas desde trabajos anteriores.
- Actividades complementarias y de mejora: experiencias desafiantes, actividades pioneras, experiencias abiertas y tareas o problemas complejos que requieran múltiples destrezas.
- Actividades de intercambio: transferencia de rol, trabajar con distintos profesionales, inspiración y trabajar en distintos contextos.
- Interacción: asesoramiento, coaching, orientación, demostración, mentorización y tutorización.
- Absorción inconsciente: trabajar con colegas más experimentados, establecer redes, modelar, y actividades de pupilaje.
- Técnicas psicológicas: utilizar modelos mentales/cognitivos para ayudar a comprender algo, representaciones gráficas, aprender por relación o asociación, pensamiento positivo y simplificación
- Articulación: enseñar, mentorizar, escribir, justificar y desarrollar materiales de aprendizaje.
- Colaboración: trabajar en equipo, proyectos colaborativos, colaboración internacional y multidisciplinar.

Van Ginkel et al. (2016) determinan que los modelos de mentoría preparan para la inducción de profesores principiantes enfatizando en la idea de involucrar a los principiantes o noveles en la participación en comunidades de aprendizaje entre profesionales para así poder construir de manera conjunta el conocimiento. Desde los años ochenta, la ayuda de un experto a un novato a través de programas de mentoría se

ha convertido hoy en el pilar fundamental, ya que los mentores ayudan a los docentes principiantes a aprender pero desde la propia escuela (Fransson, Frelin, & Grannäs, 2017; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Estos programas de mentoría ayudan al desarrollo profesional de manera individualizada, tratando de ayudar a los principiantes a sobrevivir en su experiencia inicial a través de la formación, el diálogo y la reflexión. Como todo proceso de tutoría, la mentoría requiere de conversar, descubrir y compartir, es decir, un co-pensamiento en una zona de construcción pedagógica. En esta zona, los principiantes pueden reconstruir sus experiencias de enseñanza y situar estas dentro de sus teorías personales de la enseñanza (Hobson et al., 2009). En estos programas el mentor está dispuesto a participar en el aprendizaje mutuo con los novatos. Son compañeros educativos, agentes de cambio y de fomento de colaboración e investigación compartida (Fransson, 2015; Wang & Odell, 2002).

En definitiva, aprender a enseñar es un proceso de integración de las diferentes formas de conocimiento personal, práctico y profesional que necesita de la reflexión y el diálogo para la construcción activa e interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la mentoría puede responder a dos tipos de concepción: instrumental y de desarrollo. Siguiendo a Orland-Barak y Klein (2005) así como a Marcelo y Vaillant (2017), los mentores que sostienen una concepción de mentoría instrumental se orientan a la preocupación por la práctica docente efectiva, considerando que es importante que en la enseñanza de los estudiantes, los profesores principiantes lleguen a ser percibidos por los alumnos como los profesores reales con el control de las aulas. Lo ven como un objetivo importante para los principiantes para aprender a controlar y manejar el comportamiento del alumno tan pronto como sea posible. Los mentores se centran en asegurar el dominio rápido en la mecánica de la enseñanza por lo que los novatos rápidamente pueden desarrollar sus clases sin el apoyo del mentor.

Los mentores discuten las lecciones observadas centrándose en los comportamientos durante la enseñanza y en los sentimientos de los profesores principiantes acerca de su enseñanza. La relación de mentoría es vista como asimétrica y los mentores se ven principalmente como maestros, como modelos. El aprendizaje del

profesorado principiante es visto, básicamente, en términos de mejora del rendimiento, así como en la apropiación de herramientas y rutinas para una enseñanza eficaz y eficiente (Andreucci Annunziata, 2013; Norman & Feiman-Nemser, 2005).

Por el contrario, los mentores que sostienen una concepción de mentoría como desarrollo se orientan a la preocupación por el aprendizaje tutelado y desarrollo profesional. Tratan de conseguir que los profesores principiantes tomen perspectivas de los estudiantes, el pensamiento y el sentido de decisiones a tener en cuenta. Los mentores de este enfoque realizan la integración de los principios de la enseñanza y las formas de comunicación ideal en el aula. Ellos tratan por lo tanto de abordar las razones que hay detrás del desempeño docente de los profesores noveles, promoviendo la autonomía de los alumnos en su aprendizaje.

Los mentores proporcionan a los principiantes diferentes perspectivas de enseñanza, ya que se ven como colegas en el diálogo y la cooperación sobre la enseñanza. Así mismo relacionan la mentoría con la colaboración simétrica y recíproca (Norman & Feiman-Nemser, 2005; Orland-Barak & Klein, 2005).

Se finaliza este capítulo con el análisis de los estudios de Marcelo (2009b) cuando destacaba la figura del mentor como pieza clave en la tarea de asesoramiento y apoyo, tanto a nivel personal como didáctico, al profesorado principiante. Y es que el mentor atiende básicamente a tres tipos de necesidades: emocionales (autoestima), sociales (compañerismo) e intelectuales. De este modo, ser mentor implica asumir un relevante papel, así como un privilegio y reconocimiento por su capacidad para el cambio, su talento como educador así como una oportunidad de unirse a un novel y ayudarlo, apoyarle (Davidson & Major, 2014).

La base necesaria en cualquier programa de inducción es la tutoría que se realiza en la propia escuela bajo la creencia de que todos podemos aprender unos de otros siendo responsables de nuestros colegas. Siendo el docente experimentado el que guía y apoya a los principiantes en su práctica docente diaria. Ser un mentor significa asumir un papel de forma planificada, relación con propósito que tiene como su objetivo el movimiento de los mentores y profesores principiantes hacia asociaciones de pleno derecho en una comunidad de aprendizaje profesional.

Es por ello que en el siguiente apartado la revisión de literatura se centra en la situación de la profesión docente en América Latina y el Caribe. Se dibuja un paisaje de cómo acceden, los requisitos, condiciones laborales, dificultades y obstáculos que rodean a su profesión así como el papel de las instituciones formativas encargadas del desarrollo profesional de los docentes y de su correcta inserción.

2.5. La profesión docente en América Latina y el Caribe

2.5.1. Introducción

Tanto la formación inicial como la continua suelen tener bajo prestigio, no están actualizadas y prestan poca atención a las estrategias y técnicas pedagógicas que atienden a la diversidad del alumnado, especialmente al que pertenece a contextos desfavorables, escuelas rurales y de multi-grado (Vaillant 2016a, 2016b). Existe un alto interés en toda América Latina para renovar las instituciones que forman, redefiniendo el papel y la función que tiene el formador de formadores como pieza clave para mejorar las propuestas curriculares así como para diseñar un sistema y unos programas eficaces de inserción a la docencia (Marcelo & Vaillant, 2017).

Los docentes influyen a la hora de aumentar la calidad en la educación de manera general pero también de manera específica al mejorar los aprendizajes de su alumnado. Es por ello que se necesita de políticas en materia educativa que apuesten por una formación inicial de calidad y, sobre todo, por un aprendizaje cercano y situado a su trayectoria profesional, poniendo énfasis en el primer año de inserción a la profesión docente.

En este sentido, la sociedad precisa docentes cualificados cuya práctica profesional responda a los estándares profesionales de calidad que aseguran el mejoramiento de la oferta educativa de todo el país y respetando, al mismo tiempo, el derecho de los niños y niñas aprender (Vaillant, 2014). Por ello que en este apartado se haya detenido la revisión en aspectos tan esenciales como: desafíos sociales, dificultades y problemas en el proceso de inserción profesional y la situación actual de la formación (inicial y continua) en la República Dominicana.

2.5.2. Desafíos sociales de la profesión docente

Existe un amplio debate acerca de lo que involucra el término de profesión en el ámbito educativo. El concepto de profesión no responde a un único patrón de definición, sino que se trata de una construcción social, por ello las características de una profesión se van modificando según la definición propuesta por un autor determinado. En otros ámbitos profesionales, sí existe una definición clara de los requisitos de la

profesionalidad, pero en el caso del campo educativo existe una gran dispersión de lo que se pueden considerar sus características (Vaillant, 2014).

Para apoyar esta idea nos basamos en la definición que realiza Marcelo (1994) en relación a que la enseñanza no reúne los requisitos generales ni tampoco los particulares, por lo que no podría ser considerada como una profesión verdadera. Siguiendo con este autor, señala que el periodo formativo de los docentes no es prolongado, del mismo modo que no se dispone de una estructura de conocimiento que describa y otorgue dirección a la práctica de la profesión docente. También existe una falta de cultura común entre los docentes que se transmite a los principiantes en dicha profesión. De hecho, la socialización de los profesores través de prácticas de enseñanza es frecuentemente un proceso casuístico y no atendiendo a una sistematización (Alen, 2009).

Por lo tanto, la profesionalización está vinculada al desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que desempeña. Pero estos aspectos no se llegan a legislar sino que se construyen a partir de confluencias de tipo: la existencia de un entorno laboral adecuado, una formación inicial continua de calidad, y/o gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes.

Estamos inmersos en una sociedad en constantes cambios, donde el conocimiento es una pieza clave. La formación y la innovación de los ciudadanos están estrechamente relacionadas con el desarrollo y el valor de cada sociedad. Es por esto que la permanente actualización del conocimiento y de las competencias de profesionales sea totalmente necesaria para formarse, aprender y, con ello, mejorar (Marcelo, 2009b).

Las escuelas, como organizaciones formativas, deben dar respuestas a esos vertiginosos cambios sociales, económicos, demográficos, etc. Diversos informes internacionales se han centrado en el estudio y desarrollo del papel que tienen los docentes en relación con la calidad de los aprendizajes de su alumnado. Esto quiere decir que si se mejora la calidad del proceso de enseñanza que reciben los estudiantes, éstos aprenderán -evidentemente-, lo que sus profesores saben, conocen y pueden llegar a hacer (Darling-Hammond, 2001; Marcelo, 2002; OCDE, 2015).

Continuando con los informes, en concreto con el de OECD (2005), éste señala tres preocupaciones esenciales en el profesorado, siendo la etapa de aprender a enseñar la

que se desarrolla en este capítulo: las formas de hacer que la docencia sea una profesión atractiva; mantener a los mejores profesores en la enseñanza; y conseguir que los docentes sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria profesional.

2.5.3. Dificultades y problemas en la inserción profesional

Siguiendo estudios como los de Robertson-Kraft y Duckworth(2014), Fantilli y McDougall (2009) o los de Orland-Barak (2014), se puede observar cómo entre el 40% y el 50% de los profesores principiantes abandonan su profesión en los cinco primeros años de experiencia laboral. Este fenómeno es preocupante al mismo tiempo que se agrava por la cada vez mayor escasez de docentes en el sistema educativo (Herbert & Ramsay, 2004).

Esta es una preocupación mundial, el cómo solucionar el problema del abandono docente así como también de la baja cualificación de profesores que enseñan en escuelas de contextos urbanos o rurales. Todo esto supone un problema en la educación y el aprendizaje de los estudiantes, que va en deterioro debido a la poca formación y capacitación de sus docentes. Del mismo modo, Bickmore y Bickmore (2010) señalan cómo la remuneración y la zona geográfica (el desplazarse a zonas alejadas y con bajo nivel social, cultural y/o económico, por ejemplo) inciden de manera muy significativa en el abandono de la profesión, sobre todo en los primeros años como docente.

Se necesitan docentes preparados y capacitados para que verdaderamente impacten en los conocimientos y aprendizajes de sus estudiantes. Para poder dar una educación de calidad al alumnado se requiere de personal cualificado así como que profesores noveles continúen en el sistema y no abandonen por problemas en las estructuras o bien por alguno de los inconvenientes anteriormente citados.

Los primeros años de docencia supone un esfuerzo extra ya que los docentes principiantes que se inician en su labor y sus primeros años constituyen un shock tanto personal como profesional para ellos. Los docentes principiantes se encuentran ante situaciones a las que tienen que hacer frente y estar capacitados para ello, como por ejemplo: resolver conflictos, relacionarse con otros adultos, con las familias de sus alumnos, atender a la diversidad de estudiantes, motivar a sus niños, organizar la clase, etc. Y todo ello con escasos recursos y muchos problemas individuales de cada

estudiante. Si a todo esto sumamos el concepto de salario y reconocimiento social, las dificultades acaban aumentando de manera muy significativa.

En la mayoría de las ocasiones, el abandono de su profesión docente está provocado por la desatención que existe de los problemas específicos que se encuentran en su día a día (Marcelo, 2010). Esta deserción se hace más pronunciada en zonas desfavorecidas. Es por ello, que se ha convertido en prioridad política el diseño de programas con el objetivo principal de que no abandonen la enseñanza. Los sistemas educativos tienen actualmente dos problemas, interrelacionados y con soluciones posibles complementarias, estos son: cómo conseguir que la docencia sea una profesión atractiva; y de igual manera mantener el mayor número posible de buenos profesores.

Las inversiones en materia de educación cada vez son menores, llegando a ser nulas en numerosas ocasiones. Este hecho, unido al desgaste y al agotamiento de los docentes, hace que las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes sean gravísimas e irreversibles, especialmente en contextos menos favorecidos (Alliance for Excellent Education, 2004; Herbert & Ramsay, 2004).

En América Latina, el problema de retener a los docentes dentro de la profesión docente es muy acentuado y uno de los grandes retos de políticas en materia educativa. Maestros mal preparados que requieren perfeccionamiento laboral así como de gestión institucional y evaluativa como mecanismos de mejora de los sistemas educativos (Vaillant, 2014). Cox et al. (2014) afirman que en la última década han aumentado las preocupaciones acerca el desarrollo de la sociedad y de su sistema educativo demandando América Latina una mayor calidad y equidad en reformas curriculares, estrategias pedagógicas y competencias de los docentes recién egresados. En toda América Latina y el Caribe hay 6,4 millones de docentes en el sistema educativo sin incluir las etapas de educación preescolar e inicial, el 68,5% de los profesionales son mujeres, elevándose el porcentaje a setenta y ocho en la educación primaria.

Numerosos estudios ponen de relieve la percepción de que su trabajo no está suficientemente valorado en la sociedad, más allá del prestigio otorgado por los estudiantes, familias y comunidad escolar más próxima. Al mismo tiempo aumentan las demandas sociales hacia el profesorado, exigiendo mejores resultados en el aprendizaje

de los alumnos así como otras tareas extracurriculares como el cuidado, la salud, la orientación, etc.

Beca (2012) alude a una serie de problemas centrados estos en la formación docente inicial, como por ejemplo, la baja preparación de los estudiantes que acceden a la universidad o bien dificultades en el aprendizaje de estos alumnos por su procedencia contextual, social y cultural. Del mismo modo, señala inconvenientes que tienen que ver con la diversidad de currículos de formación; desajustes entre los currículos de formación y el currículo escolar; además de otros problemas relacionados con el predominio de metodologías tradicionales de enseñanza o debilidades en la formación académica y en los tiempos de dedicación de muchos de los formadores de las instituciones.

Tal y como apunta Carlos Marcelo en numerosas investigaciones (Marcelo et al., 1991; Marcelo 2009a, 2009b; Marcelo, 2010; Marcelo, 2012), el periodo de inserción es una parte más de la formación continua necesaria y vital en todo el profesorado. La inserción se entiende como una ayuda para los profesores principiantes, un mecanismo que tiene cinco objetivos claves y que se enumeran a continuación tomando como referencia los estudios citados: (1) socializar a los nuevos docentes en la cultura escolar; (2) mejorar sus habilidades; (3) resolver sus preocupaciones; (4) asegurar su desarrollo profesional conectándolo con su formación inicial; y (5) incrementar la retención de los docentes principiantes.

Los programas de inserción están constituidos principalmente por tres niveles (figura 8) que a continuación se muestran, -atendiendo al mismo autor-:

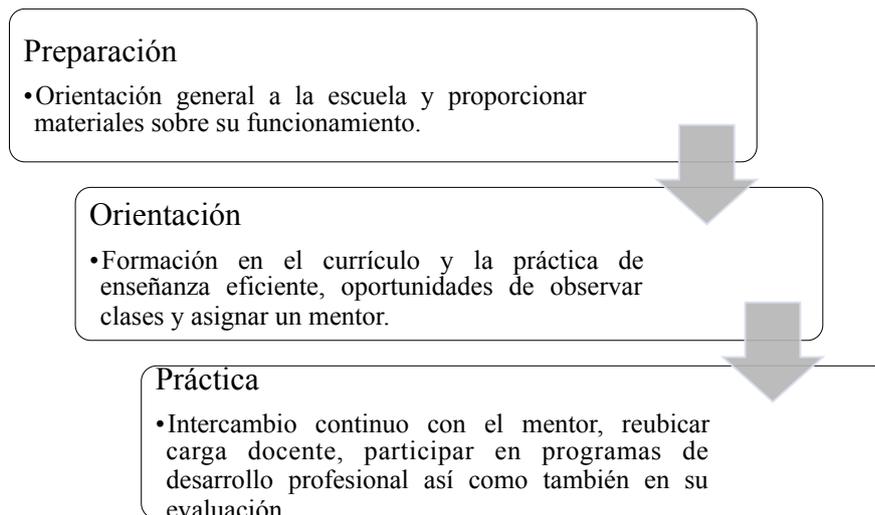


Figura 8. Niveles de los programas de inserción (Marcelo, 2012).

En el trabajo de Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez Heilig (2005) se señala la importancia no solo de lo que aprenden los profesores sino de cómo lo aprenden. Tras el análisis de sus investigaciones, se enumeran los resultados más significativos sobre los programas de formación a docentes principiantes: visión compartida de la buena práctica de enseñanza; definición de estándares de prácticas que guíen el diseño y evaluación de los cursos; desarrollo de un currículo común; extensas prácticas de enseñanza; relaciones estrechas entre las escuelas y las universidades; y utilización -para el aprendizaje del docente- de casos prácticos, portfolio y la investigación-acción.

El periodo de iniciación docente permite transmitir al profesor principiante la cultura docente; intentar integrar la cultura en el quehacer diario y personalidad del docente; y que el profesor se adapte al entorno profesional que le rodea. Cuanto más desconocida sea dicha cultura para el profesor novel, más complicada y desconocida será el inicio de su labor de enseñar. El periodo dedicado a la inserción profesional abarca un proceso largo y, en ocasiones, distanciado ya que las instituciones dedicadas a la formación no dan respuesta a las necesidades verdaderas de la profesión docente. Atender verdaderamente el proceso de inserción del profesorado sería un excelente punto de partida en el proceso de transformarse en docente (Cochran Smith & Fies, 2005; Feiman-Nemser, 2001; Marcelo, 2009b; 2010).

Tal y como apuntaba Darling-Hammond (2006), los profesores nunca dejan de aprender, de formarse, pasando por diferentes etapas en su desarrollo profesional. Para que su primer contacto con la realidad de la organización educativa sea positivo y puedan dar respuesta a posibles problemáticas o choques, éstos deben de convertirse en *expertos adaptativos*. Estos son aquellos docentes que están preparados para aprender a lo largo de su vida de manera eficiente y continua, combinando competencias profesionales con la capacidad para innovar; además de habilidades críticas de reflexión, evaluación, organización; aprendizaje sobre su enseñanza; representación y comunicación.

2.5.4. Formación inicial y continua del profesorado en la República Dominicana

Según Beca (2012), el acceso a ser docente en la República Dominicana lo regula el Estatuto del Docente Dominicano (Decreto N° 63903 del año 2003) (Ministerio de Educación, 2003). El concurso de oposición para ingresar en la Carrera Docente consta de los siguientes requerimientos: antecedentes académicos; una prueba psicométrica que mide aptitudes para la docencia; otra para rasgos de personalidad; una prueba técnica de conocimientos educacionales y pedagógicos; y una entrevista personal.

Los docentes que aprueban pueden optar a una plaza o bien quedar a la espera para la eventualidad si se producen vacantes. Para ser titular de una plaza se necesita cumplir con un periodo de un año de prueba en un año escolar y luego aprobar una evaluación. Frecuentemente no se siguen estos pasos aunque esté en la normativa, suele quedarse automáticamente sin hacer la evaluación.

En la formación continua de los docentes, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) juega un papel muy importante. Se trata de una instancia del Ministerio en el que los docentes del país pueden participar en diversas actividades como parte de su formación continua.

A este respecto en el Informe de las Metas Educativas 2021 (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008), aprobadas por los Ministros de Educación de Iberoamérica, podemos comprobar cómo se destaca la importancia de la formación inicial y continua de los docentes para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en el aula: mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y

secundaria, así como favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente (Organización de Estados Iberoamericanos, 2008). Algunos de los temas más relevantes que aborda este informe son los siguientes (Beca, 2012): mejoramiento de la formación inicial docente; ingreso a la carrera docente; acompañamiento e inducción a profesores principiantes; carrera profesional docente; evaluación del desempeño y certificación; habilitación pedagógica; y formación continua.

El contexto latinoamericano está caracterizado por grandes desigualdades a nivel social, económico y cultural, por ello que necesitan que los niños y niñas sean educados por docentes muy preparados, comprometidos, competentes y cualificados. Para conseguir que estos profesores estén preparados bajo estas premisas, se necesita también un sistema formativo inicial que asegure el dominio de competencias y habilidades básicas para suscitar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Se debe prestar especial atención a políticas que integren una formación inicial y continua de apoyo a los docentes que inician su profesión. Programas de formación y apoyo a docentes principiantes en los que se diseñen y desarrollen propuestas formativas para mentores y así estos apoyen tanto profesional como pedagógicamente a los docentes noveles en su primera fase del ejercicio en la docencia (Kutsyuruba, Godden, Matheson, & Walker, 2016; Vaillant & Manso, 2016). Vaillant señala cuatro fases (figura 9) a tener en cuenta en cualquier proceso de formación docente:

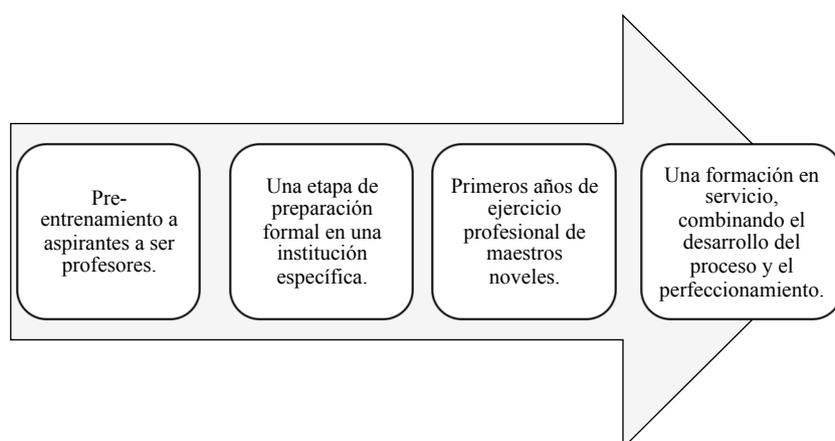


Figura 9. Fases en el proceso de formación docente (Vaillant, 2007).

El Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio en República Dominicana (INAFOCAM) es una institución descentralizada que coordina una formación inicial y desarrollo profesional a través de programas dirigidos a los docentes a nivel nacional. Desarrolla una serie de programas formativos a nivel inicial, capacitación en servicio y desarrollo continuo de docentes. Los formadores de formadores dentro de un programa, se tratan de personas que se dedican a formar a otros maestros en tareas diversas: planes de mejora, innovación, asesorar, planificar, y ejecutar proyectos en todas las áreas educacionales.

La situación actual en materia de formación docente en todos los países de América Latina es similar. La baja formación de los docentes dificulta una educación de calidad en niveles iniciales, de básica y media. En el sistema escolar hay alrededor de 67.000 docentes (72% son mujeres) y un 75% de esos docentes trabajan para la educación pública. A partir del 1992 se extendió como obligatoriedad que para ejercer como docente se necesita la licenciatura, pero a 2012 tan solo el 49% tiene este nivel formativo. Hay un sector muy grande de profesores que tienen carencias en su formación inicial (Beca, 2012).

La formación de docentes en ejercicio se divide del siguiente modo: 5,5% solo formación de nivel medio (bachiller); 20% formado en programas de profesorado conducente a un título de técnico; 6% tiene formación en una especialidad; y el 68,5% en otras formaciones no especificadas.

Son dos los organismos estatales que se dedican a la formación del docente: el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). ISFODOSU tiene una matriculación de 6.000 estudiantes, repartidos en diferentes recintos regionales, impartiendo inicial, básica y educación física. UASD forma a unos 20.000 estudiantes, en centros regionales con una oferta de 20 carreras diferentes de pedagogía para nivel inicial, básica y media. Entre las dos instituciones forman a casi el 85% de los docentes de todo el país, otras universidades privadas se encargan del resto.

Como se ha comentado anteriormente, los profesores son una pieza clave y un factor estratégico de primer orden en el encuentro de la solución hacia el mejoramiento de la educación. Pero también tenemos que contar con políticas públicas de calidad que

apuesten por el mejoramiento del desempeño de los docentes. A esta falta de preparación en los docentes, hay que sumar aspectos también positivos, ya que son partes de la solución, necesitamos de su participación, compromiso y dedicación para llevar todo este proceso a cabo. En ese sentido, tenemos que apuntar que la preparación y la educación de los maestros en América Latina es más débil que en el resto de países del mundo (Vaillant, 2014; 2016b).

Siguiendo con Vaillant (2007), para conseguir un número suficiente de docentes, competentes, motivados con la profesión y con buenas condiciones laborales, las políticas se deben de centrar en fortalecer la formación docente y el desarrollo profesional continuo, mejorando la situación de los docentes y de los principales desafíos a los que tiene que hacer frente los países latinoamericanos.

Existen numerosos problemas y dificultades en toda América Latina para retener a buenos profesores en el sistema educativo así como también carencias con respecto a los estímulos que se le ofrece la profesión docente. A esto hay que sumarle la oferta de una formación inicial y de un desarrollo profesional de calidad para preparar a los profesores para la tarea de enseñar.

En este sentido, es necesario un interés por parte de políticas y organismos educativos en disponer de una formación continua que mejore el desempeño de los profesores, de esta forma se conseguirá un impacto positivo y buenos resultados aprendizajes de los estudiantes. Está demostrado que buenos programas con un nivel alto de calidad en formación docente correlaciona de una manera significativa con los aprendizajes y resultados académicos de los estudiantes.

Se requiere de unas respuestas adecuadas que se mantengan en el tiempo y que permitan aumentar la motivación hacia la profesión. Las políticas en materia de educación suelen depender de las realidades contextuales y económicas del país en concreto. Atraer a candidatos bien cualificados y promover su mejor desempeño es parte básica de cualquier política en el ámbito educativo, teniendo como objetivo el de mejorar la calidad del sistema educativo (Vaillant, 2007).

Así mismo, se debe favorecer el esfuerzo de la política pública con respecto a la inversión en recursos, tanto a nivel económico como de materiales, así como el compromiso de instituciones académicas y de los docentes para asumir la gran

responsabilidad que supone participar en un programa formativo que les ayude a transformar sus prácticas y a mejorar el aprendizaje de su alumnado (Cox, Bachkirova, & Clutterbuck, 2014).

La formación continua es un derecho de los profesores, pero también supone una responsabilidad por parte de políticas educativas de los Estados para hacer partícipes a los docentes en el hecho de ser un deber y una responsabilidad profesional de la sociedad.

Necesitamos políticas públicas coherentes que abarquen diversas dimensiones a través del enfoque sistémico integral, con programas que logren avances efectivos así como que respondan a los diagnósticos y necesidades de los docentes, teniendo siempre en cuenta el contexto social cultural y político del país. Los agentes claves son los gobiernos, las instituciones, los sindicatos, y el propio profesorado así como otros agentes involucrados en la vida diaria del centro (Cox et al., 2014; Whitty, 2016).

Tanto a nivel nacional como internacional, informes y políticas en materia de educación centran a la figura del docente como pieza clave de los desafíos y expectativas de mejora educativa. Un sistema educativo que disponga de docentes motivados y capacitados competentemente para ejercer su labor profesional en unas condiciones laborales óptimas. Asegurar una calidad en la formación docente es parte de políticas educativas y de desafíos sociales, pero esta perspectiva debe ser apoyada de manera directa y comprometida por docentes, pero también por la Administración y la sociedad en su conjunto (Vaillant, 2014).

En definitiva, conforme el docente adquiere mayor conocimiento y comprende mejor el proceso de enseñar, su eficacia aumenta. Por el contrario, si no continúa con su formación, los estudiantes se desmotivarán y el potencial de aprendizaje descenderá (Johnson, Berg, & Donaldson, 2005; Schiefele, 2017). Este proceso de socialización y de aprendizaje profesional de los docentes en los primeros años de enseñanza es esencial para su retención y su crecimiento personal y profesional, lo cual requiere que se entienda el *aprender a enseñar* como un continuo.

Una vez dibujadas las líneas que delimitan y describen la formación -tanto inicial como continua- en la República Dominicana, así como narrados los problemas y desafíos sociales del proceso de inserción profesional, en el siguiente apartado se

describe el programa de formación para la inducción docente desarrollado bajo el marco de este trabajo de investigación de tesis.

2.6. El Programa de inducción a la docencia en la República Dominicana

2.6.1. Introducción

El programa INDUCTIO surge a iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana, con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante. El proyecto se desarrolla mediante contrato entre INAFOCAM e INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo). El programa contempla un amplio conjunto de actividades diseñadas para apoyar al profesorado principiante.

El programa de formación se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente, además de asumir los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia. Coherente con esta visión, el programa plantea un amplio conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar, en los docentes principiantes, una inserción de calidad en la docencia. El plan formativo consta de seminarios formativos, procesos de mentoría, círculos de aprendizaje y de un portal de formación con recursos digitales para mentores y profesores principiantes.

Estos, y otros componentes son los que a continuación se describen en este apartado, de manera que puedan comprenderse las implicaciones y requisitos del programa de inducción a la docencia en el contexto en el que ha sido desarrollado.

2.6.2. Componentes del programa formativo

A lo largo del primer año de docencia, el profesorado principiante participa en seminarios formativos sobre temáticas establecidas por la organización, así como por el diagnóstico de necesidades formativas que se realiza para conocer las necesidades específicas de cada colectivo (en función del nivel escolar) o realidad (zonas rurales, vulnerables, multiculturales, etc.). Cada docente principiante tiene asignado un profesor mentor que le acompaña a lo largo de los dos primeros años de docencia. Cada mentor tiene asignado un número máximo de diez profesores principiantes. La diada mentor-principiante incorpora procesos de planificación, enseñanza y evaluación. El profesor

mentor realiza junto con el profesor principiante ciclos de planificación-observaciones de aula y análisis-reflexión sobre la enseñanza observada. Al menos se realiza un ciclo de planificación-observación-análisis cada mes.

Cada seminario se presenta como un escenario informal de reflexión y análisis de problemáticas específicas de docentes principiantes. Los círculos de aprendizaje son espacios para compartir experiencias, intercambiar aprendizajes y reflexionar de forma colaborativa. Pueden ser un espacio para analizar videos de buenas prácticas de docentes enseñando, así como videos de los propios docentes principiantes. También se desarrollan en estos seminarios la estrategia de diseño y enseñanza entre iguales. Estos seminarios son coordinados y dinamizados por al menos un profesor mentor. Se realiza al menos un seminario de acompañamiento al mes, en el que participa el grupo de profesores principiantes a él asignado.

Paralelamente al desarrollo del programa, hay un portal formativo en internet que ofrece al profesorado principiante y al conjunto de mentores una amplia variedad de recursos y herramientas para el aprendizaje. Consta de los siguientes componentes: red social para docentes principiantes; foros de discusión; acceso a docentes expertos; materiales didácticos; ejemplos de buenas prácticas docentes; portafolio de aprendizaje; contenidos digitales, etc.

Se representa el programa a través de la siguiente figura que plantea un conjunto de experiencias de aprendizaje dirigidas a facilitar la inserción de calidad del profesorado principiante. El programa consta de actividades formativas dentro de la escuela y fuera de ella (figura 10). Las actividades desarrolladas dentro de la escuela toman en consideración la necesidad de que las escuelas elaboren un plan de acogida para los nuevos profesores. Además, y éste es un elemento fundamental del programa, se establece la necesidad de desarrollar ciclos de análisis y mejora de la práctica que los profesores principiantes desarrollan junto con sus profesores mentores.

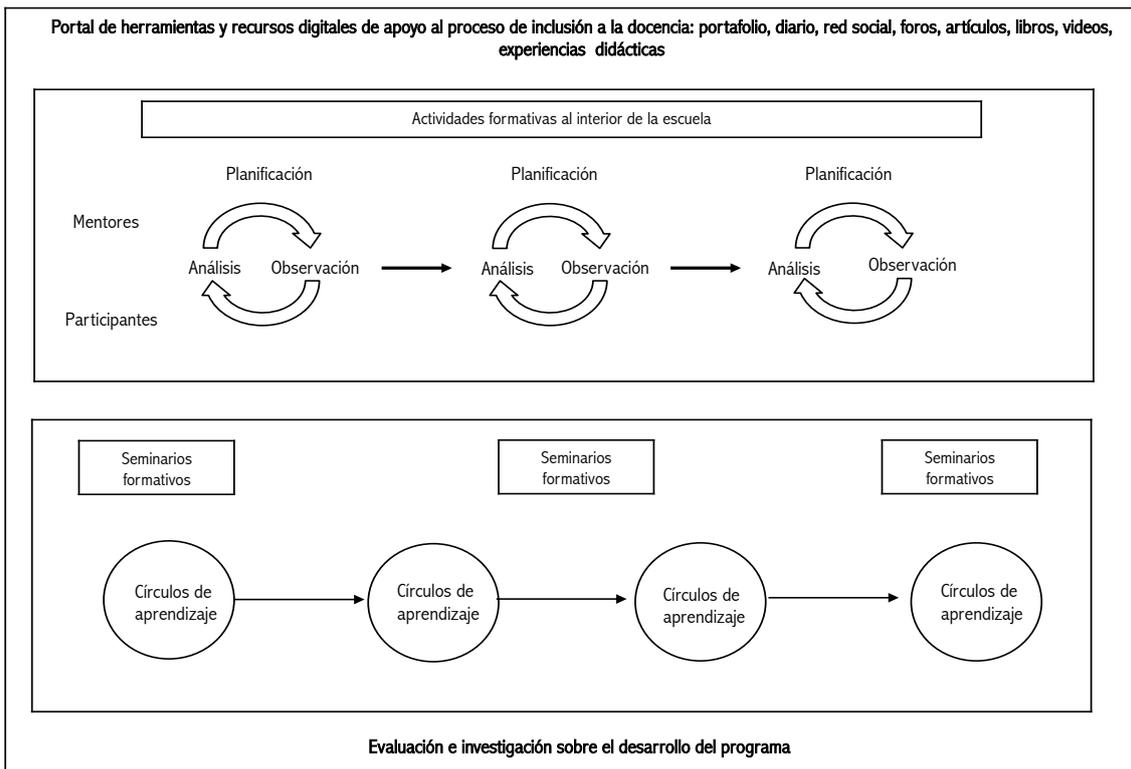


Figura 10. Esquema del programa y sus experiencias de aprendizaje (elaboración propia).

Fuera de la escuela se propone la realización de un conjunto de actividades formativas formales, como son la realización de seminarios formativos dirigidos a promover un mayor conocimiento acerca de los aspectos didácticos y organizativos de la función docente, que representan problemas para la inserción del profesorado principiante. Junto a estos seminarios, se propone la organización de actividades no formales, los círculos de aprendizaje, a través de los cuales los profesores principiantes comparten, reflexionan e intercambian experiencias con otros docentes principiantes y experimentados.

Por otra parte, a lo largo de todo el programa, los participantes disponen del Portal de Recursos Digitales para la Docencia que les ofrece recursos y herramientas para aprender en los espacios virtuales.

Para que un programa de estas características tenga éxito se requiere un continuo monitoreo y evaluación. Esto significa que hay diseñado un modelo de evaluación de programa que ha recabado y analizado información a partir de diferentes fuentes de información (cuestionarios, entrevistas, observaciones) y de diferentes informantes

(profesores principiantes, mentores, directores de escuela, formadores) para poder tomar decisiones para la mejora del programa en años sucesivos.

2.6.3. Justificación del programa de inducción

Los profesores desarrollan en su día a día múltiples y complejas actividades: adaptar las orientaciones curriculares, gestionar el aula y la disciplina, incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales, diseñar programas adaptándolos a los estudiantes, aprender a enseñar con tecnologías, relacionarse con las familias, etc. Si estas tareas son complejas para los profesores experimentados, ¿qué no serán para los profesores que recién comienzan a enseñar?

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son *vasos vacíos*. Las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas.

La formación inicial del profesorado ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones. En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inducción del profesorado en la tarea de enseñar.

Es el caso del reciente informe de la OCDE (2015) al que ya hemos hecho referencia anteriormente. En concreto, se afirma que las etapas de formación inicial, inducción y desarrollo profesional deberían más interrelacionadas, de esta forma se conseguiría crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores. El aprendizaje a lo largo de la vida para los docentes implica para la mayoría de los países una atención destacada y significativa. En general, sería más

adecuado mejorar la inducción y el desarrollo profesional a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración del periodo dedicado a su formación inicial.

Los profesores, en su proceso de aprendizaje, pasan por diferentes etapas. De todas estas fases, la más significativamente relevante en este informe es la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, asumiendo el papel profesional reservado a los docentes. Se han planteado que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada más se requiere personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación (Surikova, Oganisjana, & Grinberga-Zalite, 2015).

Existe un prolongado debate en relación a la caracterización de la docencia como profesión. Una de las claves de este debate se refiere a la forma como la propia profesión cuida o no la inducción de los nuevos miembros. Darling-Hammond (2016) plantea al respecto que, en otras profesiones, los docentes noveles continúan profundizando en su conocimiento y habilidades bajo la supervisión de profesionales con más experiencia. Los principiantes aportan sus conocimientos y los contrastan en la práctica. Las condiciones normativas de la enseñanza están muy lejos de este modelo, ya que tradicionalmente se espera que los profesores principiantes únicamente sobrevivan con escaso apoyo y orientación por parte de los más experimentados.

Los profesores principiantes necesitan poseer un conjunto de ideas y habilidades críticas así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza de tal forma que mejoren continuamente como docentes. Ello es más posible si el conocimiento esencial para los profesores principiantes se pudiera organizar, representar y comunicar de forma que les permita a los alumnos una comprensión más profunda del contenido que aprenden.

La inducción profesional en la enseñanza, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir

conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume Vonk [autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito y que González Brito, Araneda Garcés, Hernández González y Lorca Tapia (2005) reformularon más tarde] define la inducción como “(...) la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inducción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (1996, p. 115).

Conviene insistir en esta idea de que el periodo de inducción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo. El periodo de inducción y las actividades propias que le acompañan varían mucho entre los países. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos, como se desarrollará más adelante, configuran toda una propuesta de programa de formación cuya intención es asegurar que los profesores entren en la enseñanza acompañados por otros que puedan ayudarles.

Los profesores principiantes tienen dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo, en general, cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados.

El periodo de inducción profesional se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Un periodo relevante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos

casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional.

Ya resulta clásico el trabajo desarrollado por Simon Veenman (1984) quien popularizó el concepto de *choque con la realidad*-y que otros autores lo han seguido utilizando y estudiando en sus investigaciones como es el caso de Esteve (1993); Bozu (2010); Marcelo (2012); o Dicke, Elling, Schmeck y Leutner (2015)- para referirse a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según Simon, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado *choque con la realidad*. Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes. En revisiones más recientes, Serpell (2000) o Dicke et al. (2015) confirman que los problemas encontrados por Veenman siguen siendo actuales: cómo gestionar el aula, cómo motivar a los alumnos, cómo relacionarse con los padres y con los compañeros, en definitiva cómo sobrevivir personal y profesionalmente.

Los primeros años de docencia no sólo representan un momento de aprendizaje del oficio de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases. Significan también un momento de socialización profesional. Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros profesores empiezan a conocer la cultura escolar. Pero es durante el periodo de inducción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran (Whitworth & Chiu, 2015).

Pero la realidad cotidiana del profesorado principiante indica que muchos profesores abandonan y lo hacen por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, problemas de disciplina con los alumnos, falta de apoyo, y pocas

oportunidades para participar en la toma de decisiones. Apuntaba Cochran-Smith que para permanecer en la enseñanza, los profesores necesitan condiciones en la escuela que les apoyen y les creen oportunidades para trabajar con otros en comunidades de aprendizaje profesional en lugar de hacerlo de forma aislada (Cochran-Smith, 2005). Ahondando en las causas, The National Commission on Teaching and America's Future (1996) estableció cinco razones por las cuales los profesores abandonan la docencia: porque se les asigna la enseñanza de los alumnos con mayores dificultades; se les inunda con actividades extracurriculares; se les pone a enseñar en una especialidad o nivel diferente al que posee; no reciben apoyo desde la administración; o se sienten aislados de sus compañeros.

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, tal proceso puede ser más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Sabar (2004) hace el símil entre los procesos de socialización del profesor principiante y de los inmigrantes. Al igual que los inmigrantes se desplazan a un país cuya lengua normalmente no conocen, así como su cultura y normas de funcionamiento, así:

El profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos. En este sentido los profesores principiantes parecen recordar a los inmigrantes que abandonan una cultura familiar para moverse a un lugar atractivo y a la vez repelente. (Marcelo, 2012, p. 212).

Otros investigadores que han revisado el período de inducción, así como los programas que se han puesto en marcha, han sido Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998). Después de su revisión concluyen ha habido mucha investigación sobre el primer año de enseñanza, confirmándose la visión ampliamente extendida de que este

año supone un choque cultural para los profesores principiantes, especialmente para los que están peor preparados. Un aspecto negativo que señalan los autores es el siguiente:

Encontramos una población homogénea de profesores principiantes intentando aprender a enseñar a una población heterogénea de alumnos en las escuelas. También encontramos muchos programas que tiene muy poco efecto sobre las creencias fuertemente asentadas acerca de la enseñanza que los profesores traen a sus programas de formación. Tales programas frecuentemente parecen tener propósitos cruzados con las experiencias que los profesores en formación se encuentran durante sus prácticas de enseñanza y su primer año como docentes. (p. 159).

Estos programas sólo cumplen una función burocrática pero no contribuyen a crear una identidad profesional en los docentes. En este proceso de inducción en una nueva cultura (en muchos casos no tan nueva ya que algunos aspectos resultan reconocibles debido a las miles de horas de *aprendizaje por observación* como alumno), los profesores principiantes abandonan conocimientos adquiridos en su formación inicial.

El reciente Informe TALIS (Teaching and Learning International Survey, 2013) viene a indicar que la preocupación internacional por la implantación de los programas de inducción dirigidos a profesorado principiante está creciendo. La inducción formalmente establecida está presente en torno al 50% de los países. Sin embargo si se amplía la visión y se tiene en cuenta la inducción para los profesores principiantes, este porcentaje aumenta hasta el 65%.

Por otra parte, los programas de inducción, como informa TALIS (2013), incluyen una amplia relación de componentes formativos. Junto a la figura del mentor, aparecen las reuniones informales con compañeros, así como cursos y seminarios especialmente dirigidos al profesorado principiante.

Han sido muchas las voces, tanto en República Dominicana como fuera, que llaman la atención a la necesidad de ofrecer apoyo y acompañamiento a los profesores que se insertan en el sistema educativo. No bastan las iniciativas voluntaristas e informales que muchos profesores con experiencia han tenido con los profesores principiantes que acceden a sus escuelas. La realidad del proceso de inducción es tan compleja que requiere del establecimiento de programas formales de apoyo a la inducción.

La República Dominicana ha desarrollado un sistema de Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. Este sistema debe de constituirse en columna vertebral de cualquier acción formativa de los docentes dominicanos, en especial de los profesores que recién se incorporan al sistema educativo público. Para ello, el programa de inducción que se presenta incluye una variedad de componentes formativos que se ofrecen al profesorado principiante para apoyar su proceso de aprendizaje a lo largo del primer año de docencia.

Un componente básico y destacado del programa *INDUCTIO* lo configuran los mentores. El mentorazgo es un proceso formativo en el que una persona con mayor experiencia y competencia sirve como modelo, enseña, acompaña, orienta, apoya a otra persona con menor experiencia y competencia profesional (Spooner-Lane, 2017).

La República Dominicana ha creado las bases para el desarrollo y consolidación de la consideración del proceso de inducción profesional a la docencia, como una fase fundamental del proceso de aprender a enseñar y de convertirse en docente. Estas bases se pueden encontrar en diferentes documentos, directrices, leyes y reglamentos que de una u otra forma dan cobertura legal a la necesidad de la implantación de programas de inducción a la profesión docente.

Quizás la definición más completa respecto de la necesidad del establecimiento de los programas de inducción profesional a la docencia se encuentra en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030) (Pacto Nacional, 2014) -documento analizado por la investigación de Marcelo et al. (2016a) recientemente-. En dicho documento, en primer lugar se reconoce que:

Entre otros factores, la calidad profesional, la fortaleza, la dignificación y la entrega de los educadores juegan un rol clave en la calidad de la educación. Por tanto, la formación profesional y pedagógica, inicial y continuada de los docentes es fundamental para transformar el desempeño y la calidad de la educación dominicana. (p. 1).

Con esta afirmación se establece la confianza en la profesión docente como la encargada de asegurar la calidad de la educación. Es el profesorado el principal valor del sistema educativo y de la nación para conseguir unas nuevas generaciones de

alumnos formados y equipados con saberes y valores que les permitan comprender en mundo en el que van a vivir.

En dicho pacto, es de especial atención el artículo 5.2.2 que establece con claridad lo siguiente: “organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción”.

Esta afirmación viene a determinar el compromiso del gobierno dominicano con el diseño y desarrollo de un programa para la inducción profesional de los profesores que empiezan. Este compromiso muestra el interés por atender las características específicas del periodo de inducción docente. ¿Qué pasos ha dado la República Dominicana para llegar al compromiso antes enunciado de ofrecer al profesorado principiante programas específicos de formación?

La investigadora colombiana Gloria Calvo, participó en diversos talleres en la República Dominicana, desarrollando el documento Fortalecimiento de la profesión docente: sistematización de talleres consultivos sobre inserción y certificación docente (OEI, 2013), en dicho documento se viene a afirmar que:

La revisión de gran número de experiencias relacionadas con la inserción a la docencia permite afirmar que en este trayecto del Desarrollo Profesional Docente más que una sola estrategia es conveniente contar con un amplio abanico (Clúster). Si bien es posible definir una como estrategia central, son muchas otras las que necesitan preverse con el fin de atender la diversidad de situaciones de los docentes principiantes o noveles, como la literatura especializada los denomina. (Calvo, 2013, p. 9).

Por otra parte, el consultor Carlos Eugenio Beca, a lo largo del año 2012 realizó una Consultoría sobre Políticas Docentes en República Dominicana (OEI, 2012) en la que analizaba, entre otros aspectos la situación del profesorado principiante. En dicho informe se realizan las siguientes recomendaciones: focalizar la formación de formadores y de sus mentores; abordar la formación de manera gradual; concentrar la inducción durante el primer año laboral; diseñar la estrategia de formación a partir de mentores; formar a los coordinadores pedagógicos; realizar una evaluación objetiva y transparente; y evaluar las competencias del docente al terminar el primer año.

Junto a los informes anteriores, se destaca que la especificidad del periodo de inducción profesional a la docencia en la República Dominicana, se ha venido contemplando desde el Reglamento del Estatuto Docente (Decreto N° 63903), [Ministerio de Educación (2003)].

Este Reglamento recoge en su artículo 29 lo siguiente:

Artículo 29.- El personal docente activo podrá estar como permanente o interino:

a) El personal permanente será el que ingrese al Sistema Educativo como titular mediante los mecanismos de selección establecidos en el presente Reglamento, y gozará de estabilidad en el ejercicio de sus labores luego de un periodo de prueba de un año, previa evaluación al término, salvo violación a las leyes, normas éticas y morales, y demás disposiciones establecidas en el presente Reglamento. Si cumplido el año del periodo de prueba, no se hubiera realizado la evaluación, el docente adquiere la condición de permanente automáticamente.

En el artículo se establece que habrá un año de prueba para que el profesorado que ha sido habilitado pueda convertirse en permanente. Es por lo tanto razonable esperar que el sistema educativo ofrezca a los profesores en ese año de prueba, oportunidades formativas que les permitan desarrollar con calidad el proceso de inducción.

Ello se ve reflejado en el Artículo 33, que establece que los profesores deberán:

u) Participar en la formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento que ponga a su disposición.

Por otra parte, desde una dimensión de certificación y evaluación, el artículo 42 de dicho Estatuto establece que:

Artículo 42.- El docente será evaluado en las siguientes circunstancias: a) Evaluación en periodo de prueba, para los docentes que aún no hubieran alcanzado el derecho de permanencia en el Sistema.

Como reflejo de la preocupación por la calidad del periodo de inducción profesional de los nuevos profesores en República Dominicana, INAFOCAM, junto con

OEI, elaboraron una *Guía de Inducción de Docentes Principiantes* (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016). Esta guía perseguía un doble propósito:

a) Servir de referente orientador para los docentes principiantes, acerca de las informaciones generales que requieren sobre el funcionamiento del Sistema Educativo Dominicano.

b) Proporcionar un breve marco metodológico a los acompañantes que tendrán a su cargo el apoyo a estos docentes.

Esta Guía de Inducción de Docentes Principiantes sienta las bases del programa de Inducción que ahora desarrollamos porque describe con detalle las características del proceso de acompañamiento que se pretende desarrollar.

Dicha Guía anticipa que los mentores acompañantes de los docentes principiantes en el sistema educativo dominicano podrán ser los Coordinadores pedagógicos de los centros educativos, los formadores de universidades e Institutos de Educación Superior, así como otros docentes reconocidos por su alta cualificación.

La Guía establece la necesidad de establecer un programa que incorpore los siguientes componentes: acompañamiento de los profesores principiantes llevado a cabo por docentes con cualificación y formación; procesos de revisión, análisis y reflexión sobre la práctica docente; talleres, debates y seminarios y redes entre docentes principiantes y mentores.

2.6.4. Supuestos básicos, roles y estándares de la mentoría

El programa de formación *INDUCTIO* requiere para su buen desarrollo de la figura de los profesores mentores. El profesor mentor es entendido como docente con más de quince años de experiencia, con reconocimiento por su excelencia docente, participación en proyectos de innovación educativa, que además ha recibido formación específica para el ejercicio de la función de mentora. Para estructurar el trabajo del profesorado mentor, se parte de una serie de supuestos (figura 11) presentados en la figura que se muestra a continuación:

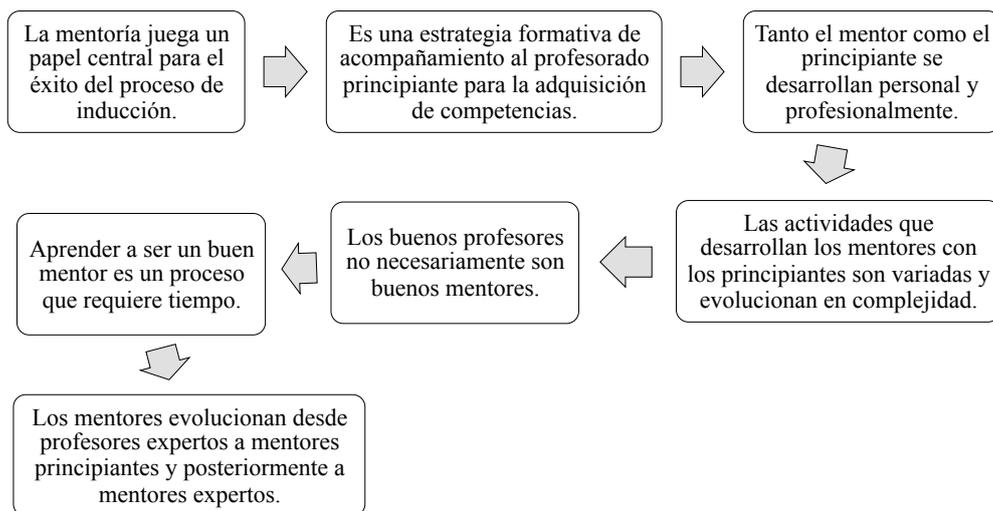


Figura 11. Supuestos de la estructura del trabajo del mentor (elaboración propia).

En el desempeño de su trabajo, el profesorado mentor asume un amplio conjunto de funciones y desempeña una variedad de roles que se describen a continuación. El mentor debe conocer los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, así como conocer al profesor principiante personal y profesionalmente. Del mismo modo, el mentor debe preparar y desarrollar un plan de mentoría en conjunto con el profesor principiante que propicie la adquisición de las competencias requeridas en los Estándares. También utilizar con asiduidad la herramienta que proporciona *INDUCTIO* para la comunicación y gestión de actividades con los profesores principiantes.

Así mismo, el profesor mentor debe comprender las necesidades y desafíos del profesorado principiante, utilizar una variedad de estrategias para apoyar al profesorado principiante y poner a disposición del profesorado principiante una amplia variedad de recursos tanto personales como didácticos. Se trata de modelar y demostrar ante el profesorado principiante estrategias docentes efectivas y desarrollar estrategias de apoyo y aceptación del profesor principiante por parte de la escuela.

El mentor debe apoyar al profesorado principiante a identificar sus propios desafíos personales y planificar acciones para alcanzar sus objetivos; apoyar al profesorado principiante con el currículo y la enseñanza; revisar continuamente el programa de actividades con los profesores principiantes; así como planificar, coordinar y gestionar

las reuniones de los círculos de aprendizaje donde participen los profesores principiantes vinculados al mentor.

En definitiva, el profesor experimentado debe promover su propia formación como mentor así como participar en actividades y redes de desarrollo profesional de mentores.

¿Quién puede ser mentor? Ser buen docente no acredita ser un buen mentor. Los mentores desarrollan una actividad diferente a la enseñanza. No trabajan con grupos de niños o adolescentes, sino con adultos. Las teorías y experiencias de aprendizaje adulto nos muestran que los adultos tienen necesidad de autonomía en su aprendizaje, que se motivan para aprender si perciben que va a dárseles respuesta a sus necesidades, que el aprendizaje requiere tiempo, etc.

Para hacer viable el aprendizaje del profesorado principiante se requieren algunas características en los profesores mentores (tabla 12) interrelacionadas entre ellas:

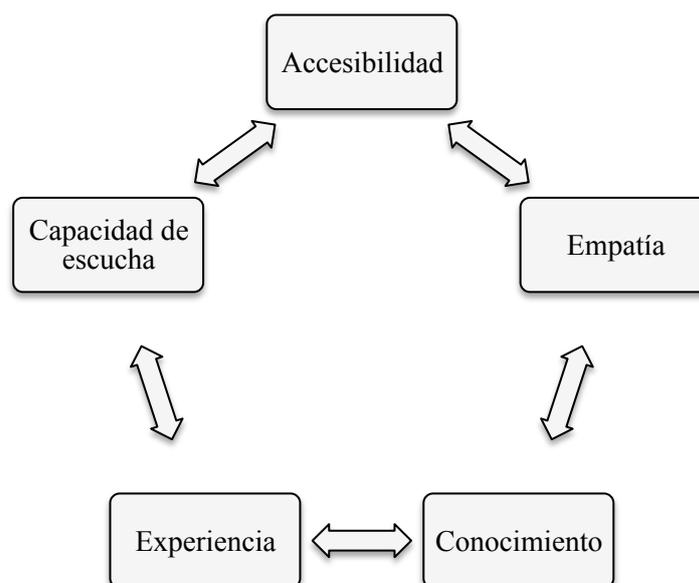


Figura 12. Características básicas de los profesores mentores (elaboración propia).

En relación a la accesibilidad, el mentor debe estar accesible para el profesorado principiante, disponer de tiempo para dedicarle, dar respuesta a sus necesidades así como tener proximidad a ellos. Debe comprender y apoyar al profesor principiante, ser paciente con las dudas e incertidumbres. Así mismo, el mentor debe ser un profesor experimentado, con experiencia en innovaciones educativas, con conocimiento de la materia que enseña y con capacidad para demostrar en el aula las competencias que

debe de adquirir el principiante. Y por último, debe saber escuchar, ser reflexivo así como fomentar el compartir ideas.

La función de los mentores tiene como objetivo facilitar la inducción del profesorado principiante en sistema educativo dominicano. Para ello, el programa de inducción toma en consideración los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. El diseño de la función de mentoría no podía hacerse sin reconocer la necesaria vinculación del trabajo de los mentores en relación con la preparación para el cumplimiento de los estándares profesionales por parte del profesorado principiante. Se ha contemplado y adaptado las cuatro dimensiones que se establecen en los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente para reflejar cuáles son las competencias que deberían alcanzar los docentes mentores para su mejor cumplimiento (figura 13).

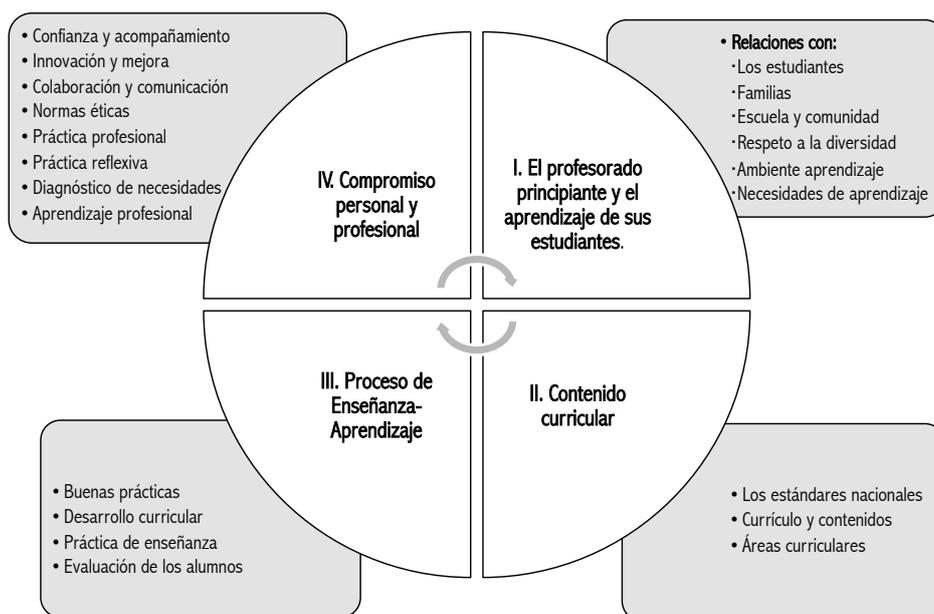


Figura 13. Estándares y competencias profesionales (elaboración propia).

En relación al primer estándar, los mentores ayudan a los docentes principiantes a establecer buenas relaciones con todos sus estudiantes, sus padres o tutores y con la comunidad a través de prácticas reflexivas en asuntos de equidad y diversidad. Los mentores poseen un profundo conocimiento de los estándares nacionales y promueven que los docentes principiantes utilicen esta herramienta para promover el aprendizaje de sus estudiantes (estándar segundo).

En el tercer estándar, los mentores apoyan a los docentes principiantes en su comprensión y en el uso de herramientas de evaluación de los estudiantes para dirigir su aprendizaje. Los mentores también ayudan a los profesores a comprender sus obligaciones y a perseguir el desarrollo profesional.

Y en el cuarto y último estándar, los mentores utilizan habilidades de comunicación eficaz para establecer relaciones profesionales y de confianza con los docentes principiantes. Los mentores apoyan a los profesores principiantes para que se desarrollen personal y profesionalmente. Para ello conocen las teorías de aprendizaje adulto y experiencial, promueven una práctica reflexiva y apoyan el aprendizaje autónomo de los profesores principiantes.

Con este apartado se da por finalizada la descripción del programa de inducción desarrollado en el contexto de investigación en el que se fundamenta esta tesis doctoral. No obstante, a continuación se presenta el Plan Nacional de Inducción que se ha iniciado en el año 2018 como continuación del que se acaba de describir.

2.7. Plan Nacional de inducción a docentes de nuevo ingreso

2.7.1. Introducción

El Programa nacional de inducción a docentes de nuevo ingreso es uno de los tramos estratégicos de la política dirigida al pleno establecimiento de la carrera docente en la República Dominicana. Su diseño está alineado con los Estándares profesionales y del desempeño para el desarrollo de dicha carrera profesional y que se ha mencionado en apartados anteriores.

A través de la inducción, el docente que ingresa al sistema educativo preuniversitario público recibe un apoyo contextualizado, que le permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en su formación inicial, e insertarse de manera exitosa al contexto escolar y comunitario. De esta forma se procuran disminuir las dificultades propias de la fase inicial del desempeño docente. En este tramo del Sistema de la carrera docente es importante contar con el apoyo de pares experimentados que se han destacado por su buena práctica, lo que los convierten en referentes para los docentes de nuevo ingreso.

La estrategia de intervención diseñada para estos fines contempla la acogida del docente de nuevo ingreso por el centro escolar, el acompañamiento de un colega capacitado para la función de apoyo y asesoría, así como una acción formativa presencial y virtual a lo largo del desarrollo del programa. El acompañante realiza visitas periódicas al docente de nuevo ingreso para conocer de su desempeño y motivar el abordaje reflexivo de su práctica. Igualmente, cada mes reúne a los docentes de nuevo ingreso a los que acompaña para socializar experiencias, reflexionar en grupo, retroalimentar su práctica de aula y buscar perspectivas de mejora.

2.7.2. El enfoque de la intervención y propósitos del programa

El programa de inducción a docentes de nuevo ingreso del sistema educativo preuniversitario público consiste, esencialmente, en un proceso de acompañamiento, en el cual un docente emprende su primer año de ejercicio profesional de la mano de un docente experimentado (acompañante) reconocido por su buena práctica docente.

Es importante indicar que el acompañamiento parte del docente de nuevo ingreso y de su contexto, de forma que el principal insumo para la planificación, inicio y desarrollo del proceso de inducción está vinculado a la realidad socioeconómica, política y cultural de estas personas como sujetos de aprendizajes. En este sentido, el enfoque de inducción pertinente es el del “desarrollo profesional individualizado”, desde un énfasis humano-integral, expresión de un proceso reflexivo- experiencial, que propicia el autoaprendizaje y en consecuencia, la mejora de la actividad docente.

Este conocimiento reflexivo-experiencial se produce en la medida en que el docente experimentado y el docente de nuevo ingreso reflexionan acerca de las distintas situaciones vivenciadas en el contexto escolar y comunitario. A partir de estas experiencias se realizan abstracciones, integrando esas reflexiones a sus saberes y prácticas, utilizándolas como guías para acciones posteriores. El fundamento de este enfoque surge de la experiencia docente como fuente de conocimiento, articulando aprendizajes formales con la praxis.

El propósito del programa es el de facilitar la iniciación, adaptación e integración mediante el acompañamiento y la capacitación a los docentes de nuevo ingreso en su ejercicio profesional; potenciando el desarrollo de sus competencias pedagógicas, en las siguientes dimensiones: el estudiante y su aprendizaje, contenido curricular, proceso de enseñanza-aprendizaje y compromiso personal-profesional. Así mismo, los objetivos específicos de dicho programa son los que a continuación se enumeran:

- Orientar al docente de nuevo ingreso en su práctica profesional en la aplicación de los Estándares profesionales del desempeño y desarrollo de la carrera docente.
- Acompañar a los docentes de nuevo ingreso en su desarrollo personal y profesional, potenciando sus capacidades, competencias pedagógicas, compromiso y responsabilidad institucional.
- Impulsar al docente de nuevo ingreso al afianzamiento de su autoestima, confianza en sí mismo y manejo adecuado del estrés producido por las primeras experiencias docentes.
- Facilitar la integración del docente de nuevo ingreso al contexto escolar y comunitario, contribuyendo al fortalecimiento de la relación escuela-comunidad.

- Motivar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las estrategias metodológicas del docente de nuevo ingreso, favoreciendo aprendizaje de calidad.
- Vincular la formación inicial con el ejercicio profesional docente mediante el apoyo de un acompañante.
- Capacitar a los docentes de nuevo ingreso en la implementación de estrategias metodológicas para el desarrollo de sus competencias pedagógicas.

2.7.3. Población beneficiaria, competencias relevantes y componentes del programa

La población beneficiaria del programa de inducción está constituida por los docentes que ingresen cada año al sistema educativo preuniversitario público de la República Dominicana mediante el concurso de oposición. En la siguiente tabla (tabla 4) se identifican las competencias relevantes que el programa de inducción procura fortalecer en los docentes de nuevo ingreso.

Tabla 4

Estándares y competencias del programa de inducción

Estándares	Competencias relevantes
1.1 Desarrollo del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocimiento e inclusión de las influencias que tiene el entorno de donde vienen los estudiantes. ▪ Reconoce y respeta que el estudiante trae experiencias y aprendizajes de su contexto, los cuales valora y utiliza como herramientas para la producción de aprendizajes significativos.
1.2 Diferencias en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión de las diferencias individuales de aprendizajes. ▪ Reconocimiento de aplicar educación inclusiva de los diferentes ritmos de aprendizaje. ▪ Capacidad para ajustar el currículo, en función de cómo aprenden sus estudiantes.
1.3. Ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión y adecuación del ambiente de aprendizaje para lograr efectividad del proceso. ▪ Habilidad para crear ambientes de aprendizajes en el aula y fuera de ella. ▪ Disposición para incorporar las tecnologías de la comunicación en la adecuación de los ambientes de aprendizaje. ▪ Promueve y estimula en sus estudiantes el respeto de las normas de convivencias y el uso eficiente y efectivo del tiempo.

2.1 Conocimiento del contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimiento de los fundamentos curriculares como proyecto educativo de la educación pre universitaria nacional. ▪ Capacidad para el desarrollo de los contenidos planificados. ▪ Planifica el proceso de enseñanza-aprendizaje en armonía con los lineamientos curriculares de la clase que imparte. ▪ Comprende y aplica los enfoques pedagógicos y didácticos en la planificación del nivel, grado y área que imparte el docente de nuevo ingreso. ▪ Aplica diferentes métodos y técnicas de enseñanza para abordar los contenidos del currículo del área que enseña.
2.2 Desarrollo de habilidades y competencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra destreza y comprensión para adecuar el currículo al contexto social. ▪ Muestra capacidad para motivara los estudiantes a desarrollar expectativas en sus logros de aprendizaje. ▪ Motiva a los estudiantes para que se comprometan con el desarrollo de sus aprendizajes. ▪ Demuestra habilidades, destrezas y diversas competencias para promover la mejora progresiva y el autoaprendizaje de sus estudiantes. ▪ Conoce y comprende los enfoques teórico-prácticos, y las habilidades comunicativas, competencias pedagógicas y didácticas necesarias para realizar su labor educativa. ▪ Motiva el desarrollo del pensamiento analítico, crítico y sistemático del estudiante. ▪ Promueve el desarrollo de las habilidades y competencias de sus estudiantes.
3.1 Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseña y elabora los procedimientos para aplicar los diferentes tipos de evaluación, a fin de validar el desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje. ▪ Domina diferentes estrategias para evaluar y monitorear el nivel de comprensión y apropiación de los estudiantes, en función de los contenidos curriculares. ▪ Aplica los diferentes tipos de evaluación y los asume como herramientas para diseñar y reajustar la planificación de la instrucción.
3.2 Planificación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseña y elabora planes de clases y actividades que promuevan el logro de aprendizaje en sus estudiantes. ▪ Conoce, domina y utiliza su planificación en coherencia con los diferentes enfoques pedagógicos y didácticos propios del área que enseña. ▪ Posee habilidad para reconocer y clasificar los contenidos que debe planificar. ▪ Domina los aspectos para elaborar la planificación de las clases. ▪ Tiene capacidad para implementar su planificación en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluar los resultados.

<p>3.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje retadoras, coherentes, y significativas para cumplir con las expectativas de los estudiantes. ▪ Realiza observaciones de clases para detectar las fortalezas y debilidades recíprocas de sus estudiantes. ▪ Elabora y organiza evidencias que deberá presentar al acompañante, al finalizar el periodo de inducción. ▪ Conoce y aplica diversas metodologías de enseñanza-aprendizaje. ▪ Posee interés y gestiona oportunidades de mejora de los aprendizajes, incluyendo el uso de recursos innovadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Tiene capacidad para alinear e incluir estrategias de aprendizaje acordes con el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.
<p>4.1 Comunicación y lenguaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra dominio de la lengua materna ▪ Domina y hace buen uso de la comunicación efectiva y afectiva con todos los integrantes de la comunidad educativa. ▪ Manifiesta interés y se integra al fortalecimiento de los proyectos del centro educativo. ▪ Domina diversas habilidades y destrezas para lograr una comunicación eficaz con sus estudiantes. ▪ Comunica en forma clara y precisa el qué, cuándo, cómo y con qué evaluará el proceso y cada actividad del proceso educativo. ▪ Provee estrategias y técnicas a los estudiantes para que puedan comunicarse de manera efectiva entre ellos.
<p>4.2 Desarrollo profesional y prácticas éticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conoce y comprende las normativas legislativas articuladas al currículo. ▪ Se compromete y asume los planeamientos estratégicos nacionales y de su centro (Plan Decenal, diseño y enfoque curricular, PEC). ▪ Muestra dominio en la aplicación de las normas del sistema educativo, cumpliéndolas con alto sentido ético. ▪ Cumple puntual y eficientemente con la entrega de tareas y documentos relacionados con su desarrollo profesional. ▪ Tiene capacidad para analizar y autocriticar su práctica educativa y de enseñanza, modificándola en función de los resultados obtenidos. ▪ Muestra evidencias sentidas de pertenencia e integración al centro educativo donde realiza su ejercicio profesional. ▪ Valora e integra a los estudiantes a los procesos de evaluación, para hacerlos conscientes de sus fortalezas y debilidades, e integrarlos al proceso de auto-aprendizaje. ▪ Tiene capacidad para utilizar los errores como oportunidades de aprendizaje. ▪ Reconoce la importancia de los resultados de la evaluación diagnóstica para implementar estrategias y desarrollar el talento humano, los recursos tecnológicos y materiales, y todo lo que permita logros educativos.

4.3 Liderazgo y colaboración

- Tiene capacidad para manejar y mantener la disciplina en el aula.
 - Muestra y transfiere respeto por la diversidad cultural y las diferencias étnicas y de género, asumiendo que el proceso de enseñanza- aprendizaje debe lograr la inclusión social de todos los estudiantes.
 - Asume diferentes roles y disposición para la resolución de conflictos, contribuyendo con la formación y preservación de una cultura de paz.
 - Muestra interés por la integración de la comunidad (padres, madres, tutores, pares) y todos los que participan en la comunidad educativa.
 - Reconoce la participación de los padres, madres y tutores de los estudiantes como actores esenciales para el buen desarrollo del proceso educativo.
 - Se compromete para aprender continuamente y reflexionar su práctica docente.
 - Posee disposición para innovar y actualizar permanente su práctica profesional.
 - Comprende, participa y asume como propias las normas de convivencia, así como las metas y logros educativos de la institución.
 - Facilita el diálogo con sus compañeros, en relación con los aspectos pedagógicos y didácticos de la labor docente.
-

Nota: De elaboración propia.

El programa de inducción a docentes de nuevo ingreso es multidimensional. Por ello, requiere de organismos e instancias que coordinen y aseguren la gestión institucional, la gestión pedagógica, los aspectos administrativos y la calidad del mismo. Para tales fines, se establece una estructura de coordinación nacional que permitirá monitorear la efectiva ejecución del programa, a través del acompañamiento, seguimiento y monitoreo. La duración del programa es de un año escolar, en un principio, iniciándose en el mes de junio del presente año.

El programa de inducción comprende cuatro fases: sensibilización-comunicación, selección de los docentes de nuevo ingreso, capacitación y acompañamiento. Las dos primeras fases se realizan de manera secuencial y las dos últimas de manera simultánea. A continuación se describen cada una de esas fases.

- Fase de sensibilización-comunicación:

El Programa de Inducción a docentes de nuevo ingreso implica la articulación de diferentes actores e instancias del Ministerio de Educación del país empoderadas, de tal manera que se genere una sinergia dinámica y operativa. Supone mantener una

comunicación fluida, es por ello, que programa contempla el diseño de un plan de sensibilización y comunicación acorde con el involucramiento y responsabilidad desde sus actores. En el programa de inducción, merecen especial atención: los docentes de nuevo ingreso, los acompañantes, los directores de centros educativos, los técnicos docentes distritales, regionales y nacionales. Todos estos actores serán sensibilizados y empoderados a través de comunicaciones, encuentros, charlas, talleres y cursos formativos, de acuerdo con el rol que realiza cada uno en el desarrollo del programa.

- Fase de selección de los acompañantes:

El acompañante es un docente que, por su formación, experiencia, desempeño de buenas prácticas y liderazgo, representa un apoyo idóneo para el docente de nuevo ingreso. Será seleccionado entre el personal docente de aula y los coordinadores pedagógicos del centro, así como entre los técnicos regionales y/o distritales, con disponibilidad de tiempo para las tareas de acompañamiento que el programa implica. Las regionales y los distritos educativos serán las instancias responsables del proceso de preselección de candidatos.

Una comisión integrada por varias instancias seleccionará a los candidatos que cumplan con los perfiles establecidos, los cuales serán evaluados para la función de acompañante, a partir de su hoja de vida, una entrevista y pruebas, en función de las dimensiones de los Estándares profesionales y del desempeño para certificación y desarrollo de la carrera docente.

- Fase de capacitación:

La capacitación es una fase vital dentro del Programa nacional de inducción a docentes de nuevo ingreso. Todo el personal involucrado en el programa recibirá capacitación y formación; de manera especial se necesita formar docentes experimentados para realizar el acompañamiento y fortalecer la formación inicial, apoyando la construcción de la identidad profesional del docente de nuevo ingreso. Entre los principales objetivos de la capacitación, en función de los Estándares se identifican los siguientes:

- Adquisición de habilidades y destrezas para diseñar un programa acorde con el plan de desarrollo profesional para los/las docentes de nuevo ingreso que potencialice las competencias en la formación.
- Diseño de estrategias que posibiliten, acompañar y apoyar la práctica docente, el fortalecimiento de las disposiciones actitudinales para el aseguramiento de logros educativos y preparación de competencias para el trabajo.
- Selección y perfeccionamiento de estrategias orientadas al trabajo colaborativo y aprendizaje en trabajo en equipo.
- Diseño de iniciativas de indagación e innovación para el desempeño efectivo en el contexto escolar.
- Diseño y organización de observaciones de clases en el aula y generación de evidencias.
- Preparación de portafolio y su aplicación en el ámbito del desempeño escolar.
- Preparación y aplicación de sistemas o formatos para la obtención, procesamiento y reporte de datos sobre la gestión escolar.
- Desarrollo de competencias y habilidades de comunicación efectiva para entrenar didáctica y pedagógicamente al docente de nuevo ingreso.
- Seguimiento sistemático e integral (inclusión de la diversidad) de las actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de actitud investigadora, análisis e interpretación de información sobre acciones que afecta el clima escolar.
- Inclusión de la perspectiva de respeto, equidad de igualdad para el desarrollo de una educación inclusiva no discriminatoria.
- Capacidad para proyectar y desarrollar la formación humanista y transformadora de la educación.

- Fase de selección de acompañamiento:

El programa de inducción acompañará al docente de nuevo ingreso en su desempeño profesional; a fin de propiciar su inserción en el contexto escolar y comunitario, fortaleciendo su liderazgo y compromiso profesional.

El acompañamiento desde el Programa de inducción a los docentes de nuevo ingreso se plantea como un intercambio de saberes, a partir del reconocimiento de la experiencia del acompañante y del docente de nuevo ingreso, donde ambos, en una relación empática, reflexionan acerca de su desempeño docente y comparten sus experiencias para la construcción de nuevos conocimientos. En este sentido, el acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso se realizará de manera presencial (en el aula, y en otros espacios del centro escolar, y fuera de este, cuando así se requiera), en horario laborable y no laborable, según lo planificado. Se establece una cantidad de 4 a 6 horas por semanas, las cuales estarán sujetas al contexto donde se realizan los procesos educativos. El acompañamiento realizado a docentes de nuevo ingreso será supervisado por equipos de coordinación distrital y regional.

En definitiva, se ha realizado una revisión de la literatura internacional pertinente desde los conceptos de desarrollo e identidad profesional docente, pasando por los programas de formación e inserción a la docencia, las teorías que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, hasta finalizar con la profesión docente en América Latina y el Caribe y el programa de inducción desarrollado en la República Dominicana. Se finaliza el capítulo sobre la fundamentación teórica con el lanzamiento del nuevo programa de inducción de nuevos docentes, poniéndose en marcha a la vez que se finaliza este trabajo de tesis doctoral, lo cual va a suponer una continuación de la investigación iniciada en este trabajo.

Capítulo III. Metodología de la investigación

Es en el tercer capítulo donde se describe la metodología desarrollada en esta investigación de tesis doctoral. Se inicia con la descripción del enfoque metodológico marco como clave donde encuadrar el estudio. Seguidamente se especifican las preguntas y objetivos investigados para continuar con la descripción del contexto y de los participantes. Se finaliza este capítulo con la definición de los instrumentos metodológicos y del procedimiento para la recogida y análisis de los datos.

Capítulo III. Metodología de la investigación

3.1. Enfoque Metodológico Marco de la Investigación

3.1.1. Introducción

3.1.2. Origen del enfoque biográfico-narrativo

3.1.3. Desarrollo del método de investigación

3.2. Objetivos y preguntas de la investigación

3.3. Descripción del contexto y de los participantes

3.4. Recogida y análisis de datos: instrumentos y procedimiento

3.4.1. La narrativa pedagógica como método de investigación

3.4.2. El proceso reflexivo en las narrativas pedagógicas

3.4.3. Sistemas de categorías: dimensiones de análisis e imágenes

Capítulo IV. Resultados de la investigación

En este cuarto capítulo de la tesis se describen los resultados de investigación atendiendo a las cuatro preguntas planteadas en la justificación del estudio.

Se determinan los hallazgos al respecto de los problemas de investigación que corresponden a cada uno de los objetivos específicos planteados analizando cada una de las dimensiones y categorías de análisis de los diarios de los mentores así como las reflexiones sobre las concepciones de escuela que realizan los profesores principiantes.

Capítulo IV. Resultados de la investigación

4.1. Introducción

4.2. Resultados del análisis de los diarios reflexivos de los mentores

4.2.1. Resultados del primer objetivo específico

4.2.2. Resultados del segundo objetivo específico

4.2.3. Resultados del tercer objetivo específico

4.3. Resultados del análisis de las metáforas de los docentes principiantes

4.3.1. Resultados del cuarto objetivo específico

Chapter V. Conclusions and future research

This fifth and last chapter has been used to encompass the most significant results of the investigation. Likewise, the limitations and the future lines of work with the IDEA research group have been taken into account for the purpose of continuing the training of the beginning professors of the Dominican Republic accompanied by mentors that help in their process of insertion and development in the teaching profession.

Chapter V. Conclusions and future research

5.1. General conclusions and discussion

5.2. Limitations and prospective of the investigation

5.1. General conclusions and discussion

With the elaboration of the present doctoral thesis, it has been tried to study the construction of the identity and the professional development of thirty-two mentors participating in a program of induction to teaching, also counting with the participation of two hundred and twenty-four beginners to those who have accompanied during that stage of professional insertion.

The analyzed data has been configured by the journals that the mentors wrote throughout the program, that is, a total of one thousand one hundred and seventy-six pages of text grouped in thirty-two newspapers. On the other hand, a total of two hundred and sixty-nine essays were analyzed in which the beginning teachers made a reflection about their perception, image and conception of school during the induction process in which they participated.

In this section of conclusions a general synthesis is made about the answers to the research questions raised at the beginning of the thesis and that were the following: How do mentors build their professional identity and what are the basic components of it? What are the main aspects that focus the relationship established between mentors and beginning teachers? To what extent does the professional identity of the mentor influence the induction process of the beginning teacher in the school? And what are the conceptions that beginning teachers have about the school during the process of induction and attending to the professional identity of the mentors who accompany them?

From the data analyzed regarding professional identity, it can be concluded that the mentors participating in this research perceive themselves as counselors. That is to say, its profile is of accompaniment and support, -more than of supervision or control-. A role in which the emotional and personal support provided to the beginners who have accompanied during the development of the program of induction to teaching stands out as the first characteristic.

It is in the clash with the reality that beginner teachers experience where mentors perform functions of emotional companions, being interested in issues that create anguish and despair to new teachers, thus preventing them from leaving the teaching

profession early. This is a problem that characterizes the population dedicated to teaching, not only in the Dominican Republic but in many Latin American countries. They give up the profession of teaching due to personal attrition, lack of understanding on the part of society, low salaries, efforts to manage the classroom environment and create good relations with the community, etc.

But the identity of the mentors is also reflected in the pedagogical accompaniment functions they perform with their beginners in charge. The didactic problems encountered by teachers who start teaching work are common to those that the research literature has been finding, focusing mainly on discipline, motivation, didactic planning and use of technologies as well as digital resources. in the classroom.

To the personal and didactic accompaniment functions performed by the mentors must be added the characteristics of their profile as mediators. These functions are developed at school level, and through them the mentors act as intermediaries of the beginning teachers before their classmates and especially with the direction of the educational center. That is to say, when a teacher who has just started teaching has access to the center, he finds numerous obstacles that hinder his daily work in the organization. Aspects such as relationships with their colleagues and with members of the management team make their inclusion in the center more complex, even causing them to become discouraged and feel misunderstood on numerous occasions. The mentors have exercised, with a friendly character, mediators among the collectives, helping their inclusion and insertion in the center, dialoguing with the directors and other colleagues of the profession.

In this regard, it is worth mentioning how the mentors who accompany the beginning teachers play an important role in the socialization of this group. They provide emotional and professional support in the first moments of their teaching. The mentors who have participated in this research have developed their work, making it compatible - in most cases - with teaching, which shows their level of involvement and commitment to the program. These are mentors who approach the practice of mentoring from their experience and professional teaching knowledge. This is a practical knowledge that is mediated by the formative processes in which they have participated, as well as by the support that the organization of the program has been lending them.

The orientation that is perceived through their narratives in the newspapers is from an approach of what we could call "pedagogy of care" (Nicola, Novakowskia, Ghaleba, & Beairstob, 2010). These authors, based on Noddings (1984), affirm that:

Care is not just an inclination or an obligation to something we feel we have to do. It is an ethic of care. It is a deep moral obligation. Care is not found in individuals, but rather in relationships with others. Care is an action; it is something that is done (p.236).

Mentors assume their role, not from the perspective of the specialty and superiority conferred by the accumulated professional experience and knowledge, but from the commitment to growth and support to beginning teachers. This commitment is reflected in the fact that many of the learning circles that have organized and in which all of the beginning teaching staff have participated, have been held on weekends, Saturdays or Sundays, many of them carried out in the own homes of mentors. This orientation, which Orland-Barak (2014) calls matriarchal, has impregnated the written discourse of the mentors.

Mentoring has been a natural and informal process that has always existed in the teaching profession. In the last decades, with the formalization of the induction processes, the work of the mentors has been regulated and organized to respond to requirements of both the system and the beginning teacher. At this point, the mentor appears as a figure that oscillates between the emotional, psychological, personal needs of the beginning teacher and the requirements of didactic orientation, development of teaching competencies, and administrative management (Huang, Weng, & Chen, 2016). As assured by Orland-Barak and Yinon (2005), the mentor must learn a second language, that of support, guidance and accompaniment, without concern for care disclose their responsibilities regarding the demands and challenges in which they must locate your relationship with the beginning teacher.

In relation to the conclusions related to the conceptions of school that the beginning teachers have, and attending to the accompaniment of the mentors as well as to the matriarchal orientation, one of the most used metaphors is referred to the school as a family. That is, teachers who are initiated into the profession of teaching, despite all the limitations, difficulties and obstacles they have experienced, consider that the school -

and everything that constitutes it - is like their family. Thanks to the accompaniment and support of the mentors, they have moved away from a conception of school as a space where they can survive to a place where they can live together in peace and harmony. A space where all the members "fight" to one, for a common goal, considering the school as not only a building where to go to work, but as a warm home.

And it is that the sense of community is characteristic in the conceptions of school among the beginners. Their way of acting cooperatively with others has helped them to cope with this clash with reality, that moment of facing the unknown in the best possible way and develop their profession by attending to personal, contextual and institutional particularities.

5.2. Limitations and prospective of the investigation

In the same honest line that has been pursued throughout the investigation, it must be recognized the limitations of the work presented in this doctoral thesis as well as its continuity and transfer due to the reflective nature of the analysis performed that makes it unique and significant to be continued in any process that requires the diagnosis of situations, the proposal of actions and the establishment of improvements that have an impact on the teaching and learning process.

Trying to understand a complex reality like that of the beginner teacher when he starts in teaching as well as the accompaniment exercised by mentors during that period and how they build their professional identity requires that they take data from other perspectives and not only what they narrate in their newspapers or reflections. It is therefore a limitation, which is taken as a consideration to take into account in research that is already being done as a continuation of this, the fact of not having collected data from classroom observations or other agents not involved directly, but with indirect determination in the daily life of beginners and mentors in schools. These lines are referred to the directors, the families, the members of the management team, the colleagues of the center, etc. These groups have been included as an essential part of the analysis for the researches that, from this doctoral thesis, are continued carrying out new teachers from the Dominican Republic within the new induction program.

However, it would have been impossible - at least it was not the intent of this doctoral thesis - to accommodate all the agents involved directly or indirectly, since we would be talking about a sample of more than a thousand participants. Although a small sample could have been included through an intentional selection of them to discuss data or relevant findings of this study.

From the review of the consulted literature the conviction of the importance that, in the field of education, has been formed and developed among the teachers a reflective attitude with their own practice is extracted. But the development that is made of this topic is limited in that it is given a (almost exclusive) theoretical treatment that has been becoming a topic without which it has finished deepening in practice. This is why this research covers an empty space between the literature by studying in depth the importance of reflection on the practice for a beginner teacher and the implications this

implies for their professional insertion accompanied by professional mentors in the field.

The temporal continuity in the analysis of reflective journals and narratives has made it possible to understand how the evolution of professional identity is related to construction and / or reconstruction as it evolves as a person and as a teacher influenced by a unique and changing context.

In conclusion, and referring to the transfer resulting from the research work of this doctoral thesis, highlight how it has allowed the publication of numerous publications - not only national but international level-, the dissemination of the results establishing collaboration relations with universities and institutions foreign superiors as well as the development of programs of continuous training and induction of new teachers in the Dominican Republic.

- Abbott, H.P. (2008). *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abrahão, M.H. & Bolívar, A. (2014). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. Granada y Porto Alegre: Editorial de la Universidad de Granada y Editora da Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EdiPUCRS).
- Abrami et al. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. doi:10.3102/0034654314551063
- Achinstein, B., & Athanases, S.Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 843-862. doi: 10.1016/j.tate.2005.05.017
- Ahuja, A. (2015). Professional development of teachers. *Educational Quest*, 6(1), 11. doi:10.5958/2230-7311.2015.00002.1
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87. Recuperado de <https://goo.gl/9TnYvJ>
- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743-751. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.404>
- Alliance for Excellent Education. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing highquality new teachers*. Washington, DC: FDS Foundation.
- Álvarez, M.D. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. *Educere*, 19(63), 363-371. Recuperado de <https://goo.gl/ZJviSZ>
- Andreucci Annunziata, P. (2013). La supervisión de prácticas docentes: una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 7-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>

- Aramendi Jauregui, P., Bujan Vidales, K., Garín Casares, S., Vega Fuente, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 413-429. Recuperado de <https://goo.gl/eEqmU>
- Arends, R.I., & Rigazio-DiGilio, A.J. (Julio, 2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. Trabajo presentado en The Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium, USA.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Aspland, T. (2006). Changing patterns of teacher education in Australia. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 140-163. Recuperado de <https://goo.gl/Ysc4m1>
- Athanases, S.Z., & Martin, K.J. (2006). Learning to advocate for educational equity in a teacher credential program. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 627-646. doi:10.1016/j.tate.2006.03.008
- Atkinson, P.P. (1997). Narrative turn or blind alley? *Qualitative Health Research*, 3(7), 325-343. Recuperado de <https://goo.gl/2Q8Agt>
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En J. Loughran & M. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-522). Singapore: Springer.
- Bailey Moreno, B., Flores Fahara, M., & González Rivera, P.E. (2016). Teachers learning and restructuring of their beliefs in the processes of professional development and school management. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 409-434. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25956>

- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Bandura, A. (2014). Social cognitive theory of moral thought and action. En W.M. Kurtines, J. Gewirtz & J.L. Lamb (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 69-128). New York: Routledge.
- Baquero Orueta, R. (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en psicología educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1–25. Recuperado de <https://goo.gl/QeB1J5>
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15. Recuperado de <https://goo.gl/qbUfSK>
- Bastian, K.C., & Marks, J.T. (2017). Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0002831217690517>
- Bates, R. (Junio, 1992). *Liderazgo y cultura escolar*. Trabajo presentado en el II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla.
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 311-326. Recuperado de <https://goo.gl/BcXM2A>
- Beattie, M. (2007). *The art of learning to teach: Creating professional narratives*. New Jersey: Pearson Education.
- Beca, C. E. (2012). *Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana. Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente*. República Dominicana: OEI.
- Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos de Educación*, 7(7), 39-54. Recuperado de <https://goo.gl/yzkawA>

- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teacher and Teaching Education*, 20, 107-128. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bernal Guerrero, A., & Cárdenas Gutiérrez, A. R. (2014). La formación de emprendedores en la escuela y su repercusión en el ámbito personal. Una investigación narrativa centrada en el Programa EME. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 125-144. Recuperado de <https://goo.gl/VBzvhB>
- Bickmore, D.L., & Bickmore, S.T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Bieler, D. (2013). Strengthening new teacher agency through holistic mentoring. *English Journal*, 102(3), 23-32. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23365369>
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.
- Blase J., & Blasé, J. (2002). The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0013161X02381002>
- Blase, J. (1991). The micropolitical perspective. En J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 1-18). Newbury Park, CA: Sage.
- Blömeke et al. (2015). Teacher change during induction: Development of beginning primary teachers' knowledge, beliefs and performance. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(2), 287-308. Recuperado de <https://goo.gl/eNVCJg>
- Bochner, A. (2001). Narratives Virtues. *Qualitative Inquiry*, 7, 131-157. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/107780040100700201>
- Boerr Romero, I. (2011). *Mentores y noveles: Historias del Trayecto*. Chile: OEI y Santillana.
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. London, UK: SAGE.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4). Recuperado de <https://goo.gl/BKi6SZ>
- Bolívar, A. (2017). Biographical and narrative research in Iberoamerica: Emergency, Development and State Fields. En I. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes & M. Andrews (Eds.), *International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 202-213). New York: Routledge.
- Bolívar, A., & Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualism and professional communities in schools in Spain: limitations and possibilities. *Educar em Revista*, (62), 181-198. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43. Recuperado de <https://goo.gl/5JXQDw>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-5. Recuperado de <https://goo.gl/6ZHxAz>
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (3). Recuperado de <https://goo.gl/uz6Xdh>
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). *Introduction*. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bransford, J., Derry, S, Berliner, D., & Hammersness, K. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Bredeson, P.V. (2002). The Architecture of Professional Development: Materials, Messages and Meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675. doi:10.1016/S0883-0355(03)00064-8
- Brindley, R., & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: reflections of second-career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(5), 577-594. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507967>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bullough, R.V. (2008). The writing of teachers' lives—Where personal troubles and social issues meet. *Teacher Education Quarterly*, 7-26. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23479171>
- Bury, M. (2001). Illness narratives. Fact of fiction? *Sociology of Health & Illness*, 3(23), 263-285. Recuperado de <https://goo.gl/Y29ENf>
- Calvo, G. (2013). *Fortalecimiento de la profesión docente sistematización de talleres consultivos sobre inserción y certificación docente*. República Dominicana: OEI.
- Calvo, G.G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412. Recuperado de <https://goo.gl/Lcz89z>
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. Recuperado de <https://goo.gl/nW9iBs>
- Cardelle-Elawar, M., & Sanz, M. (2010). Looking at teacher identity through self-regulation. *Psicothema*, 22(2), 293-298. Recuperado de <https://goo.gl/aUbtTV>
- Caro Samada, M.C. (2013). El uso de la autobiografía de infancia como recurso para la investigación en educación. *Revista española de pedagogía*, 509-523. Recuperado de <https://goo.gl/qLyBwk>

- Carrillo, C., & Flores, M.A. (2017). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?. *Cambridge Journal of Education*, 1-18. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Casey, C., & Childs, R. (2017). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (67). Recuperado de <https://goo.gl/uUkqiB>
- Chávez, R.C. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409-426. Recuperado de <https://goo.gl/L6pe65>
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2005). *Professions, competence, and informal learning*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Cheon, S.H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J.W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Cherry, N.L. (2005). Preparing for practice in the age of complexity. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 309–20. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/07294360500284649>
- Clandinin, D.J. et al. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2), 149-164. Recuperado de <https://goo.gl/KacjwL>
- Claxton, G. (2000). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 50-75). Barcelona: Octaedro.
- Clouder, L. (2005). Caring as a 'threshold concept': Transforming students in higher education into health(care) professionals. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 505–17. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/13562510500239141>

- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17. Recuperado de <https://goo.gl/8K9USY>
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. En M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 69-109). Washington, DC: AERA.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38. Recuperado de <https://goo.gl/FRwQ77>
- Cole, A.L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495. Recuperado de <https://goo.gl/55h4Xq>
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. Recuperado de <https://goo.gl/Dg4UDu>
- Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79-88. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.001>
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, M., Faúndez, X., & Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum: Qualitative Social Research*, 18(1). Recuperado de <https://goo.gl/67tNmJ>
- Corti, A.M. (2017). Culture of teacher work and management of change: from isolation to collaboration. *Temas de Educación*, 23(1), 127-139. Recuperado de <https://goo.gl/FtXjo7>
- Cox, C., Beca, C.E., & Cerri, M. (2014). Docentes para una educación de calidad en América Latina: problemas y orientaciones políticas. *Realidades y Prospectiva Educativa*, 41-92. Recuperado de <https://goo.gl/t5jXsx>

- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D.A. (2014). *The complete handbook of coaching*. London: SAGE.
- Craig, C.J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 173-188. Recuperado de <https://goo.gl/jyiyp6>
- Craig, C.J. (2011). Narrative inquiry in teaching and teacher education. En J. Kitchen, D. Ciuffetelli Parker & D. Pushor (Eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education* (pp. 19-42). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Craig, C.J. (2013). Teacher education and the best-loved self. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 261-272. Recuperado de <https://goo.gl/eyfs5Q>
- Cruz, M.F. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4(4), 11-36. Recuperado de <https://goo.gl/u6bCW3>
- Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada. Un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational leadership*, 58(8), 12-17. Recuperado de <https://goo.gl/d8B34w>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. Recuperado de <https://goo.gl/M7Vtps>
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. Recuperado de <https://goo.gl/XerNuq>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. doi:10.1080/02619768.2017.1315399
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D.J., Gatlin, S.J., & Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification. *Teach for*

- America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13. Recuperado de <https://goo.gl/qMYdj3>
- Davidson, N., & Major, C.H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25. Recuperado de <https://goo.gl/EiSf2e>
- Davidson, N., Major, C.H., & Michaelsen, L.K. (2014). Small-group learning in higher education—cooperative, collaborative, problem-based, and team-based learning: an introduction by the guest editors. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 1-6. Recuperado de <https://goo.gl/s296aL>
- Davis, B.H. et al. (2015). Mentors as teacher leaders in school/university induction programs. En N. Bond & A. Hardgreaves (Eds.), *The power of teacher leaders: Their roles, influence, and impact* (pp. 70-81). New York: Routledge.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677-692. Recuperado de <https://goo.gl/RjWq6s>
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. Recuperado de <https://goo.gl/p2Wo8e>
- Denzin, N. (1997). *Interpreting ethnography*. London: SAGE.
- Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire & A. Treacher (Eds.), *Lines of narrative* (pp. 11-13). London: Routledge.
- Deprez, M.D.A., Jones, A., & Rusk, K. (2014). *Collaboration in Education*. New York: Rapid Intellect Group.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational*

Researcher, 38(3), 181-199. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>

Díaz Requena, J.H. (2016). La imagen sobre las escuelas que poseen los docentes venezolanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 101-104. Recuperado de <https://goo.gl/aAVvq8>

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>

Domingo, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de Educación*, (1), 123-140. Recuperado de <https://goo.gl/fwjYe7>

Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M.H.B. Abrahão & A. Bolívar (Coords.), *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España* (pp. 101-141). Porto Alegre y Granada: ediPUCRS/eug

Domingo, J. (2018). Avanzando hacia la inclusión desde comunidades profesionales de aprendizaje. En J.L. León Guerrero & T. Sola Martínez (Eds.), *Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 109-122). España: Universidad de Granada.

Domingo, J., & Bolívar, A. (1996). Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa. *Enseñanza*, 14, 17-39. Recuperado de <https://goo.gl/WkrXdu>

- Domingo, J., Luengo Navas, J.J., Luzón Trujillo, A., & Martos Ortega, J.M. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas docentes*, 35, 12-22. Recuperado de <https://goo.gl/YMD5xi>
- Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*. Estonia: Tallinn University.
- Eraut, M. (2000). El profesor intuitivo: una visión crítica. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 95-112). Barcelona: Octaedro.
- Erazo-Jiménez, M.S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2). Recuperado de <https://goo.gl/a53RqA>
- Esteve, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63. Recuperado de <https://goo.gl/n5Le9m>
- Esteve, J.M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. En E. Tenti Fanfani (Ed.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-69.). Buenos Aires: OSDE-IPE/UNESCO.
- Estola, E., Heikkinen, H.L.T., & Syrjälä, L. (2014). Narrative pedagogies for peer groups. En C.J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A). Advances in Research on Teaching* (pp. 155-172). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. Nueva York: Free Press.
- Fantilli, R.D., & McDougall, D.E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/0022487101052001003>

- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60(8), 25-29. Recuperado de <https://goo.gl/gSuCUk>
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela en examen*. Madrid: EUEDEMA.
- Fernández-Larragueta, S., & Rodorigo, M. (2016). Repensar la docencia universitaria: la coordinación como estrategia para la innovación. *Opción*, 32(11). Recuperado de <https://goo.gl/C16af2>
- Fernández-Mesa, A., Alegre-Vidal, J., & Chiva-Gómez, R. (2012). Orientación emprendedora, capacidad de aprendizaje organizativo y desempeño innovador. *Journal Of Technology Management & Innovation*, 7(2), 157-170. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242012000200013>
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2018). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (48). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.7715>
- Flores, M.A. (2018a). Tensions and possibilities in teacher educators' roles and professional development. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 1-3. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1402984>
- Flores, M.A. (2018b). Conditions for professional learning in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 263-265. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1457282>
- Forsten-Astikainen, R., & Heilmann, P. (2018). Creating a competence profile of a new profession: social service agents in welfare centres. *Employee Relations: The International Journal*. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/ER-01-2017-0009>
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, USA: The University of Chicago Press.
- Fransson, G. (Septiembre, 2015). *Web-based Education for Mentors of Newly Qualified Teachers: Challenges and Opportunities*. Trabajo presentado en The European Conference on Educational Research, Education and Transition-Contributions from Educational Research, Budapest.

- Fransson, G., Frelin, A., & Grannäs, J. (Agosto, 2017). *Exploring a conceptual framework to understand how principals balance the partly contradictory tasks of evaluating and supporting newly qualified teachers*. Trabajo presentado en The European Conference on Educational Research (ECER), Denmark.
- Fraser, R. (1979). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- Frenzel, A.C. et al. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The teacher emotions scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003>
- Gage, N.L. (1979). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- García, C., & Arancibia, V. (2007). Pasantías PENTA UC: Una Propuesta Innovadora de Desarrollo Profesional Docente. *Psykhé*, 16(1), 135-147. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000100011>
- Gee, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Gedisa.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, K., & Gergen, M. (1983). Narratives of the self. En T. Sarbin & K. Scheibe (Eds.), *Studies in social identity* (pp. 254-273). New York: Praeger.
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0034654313520512>
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gibson, D.M., Dollarhide, C.T., & Moss, J.M. (2010). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education and Supervision*, 50(1), 21-38. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00106.x>

- Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J. J., & Perera-Rodríguez, V. H. (2012). The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers & Education*, 59(2), 653-660. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.014>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux & P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Giroux, H., & McClaren, P. (1998). Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática. En H. Giroux & P. McClaren (Eds.), *Sociedad, cultura y educación* (pp. 87-136). Madrid: Niño y Dávila Editores.
- Glassford, L., & Salinitri, G. (2017). Designing a successful new teacher induction program: An assessment of the Ontario experience, 2003-2006. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (60). Recuperado de <https://goo.gl/ZjJqQA>
- Golombek, P.R., & Johnson, K.E. (2017). Re-conceptualizing Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 19(2), 15-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.65692>
- González Brito, A.I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 51-62. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- González, M.T. (Junio, 1990). *Nuevas perspectivas en el análisis de organizaciones educativas*. Trabajo presentado en I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.
- Goodson, I., Biesta, G.J.J., Tedder, M., & Adair, N. (2010). *Narrative learning*. Oxon, UK: Routledge.

- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: Opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161. Recuperado de <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0184>
- Greenfield, T.B. (1985). Theories of educational organization: A critical perspective. *International Encyclopedia Of Educational: Research And Studies*, 9, 5240-5251.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- Grossman, P., & Schoenfeld, A. (2005). Teaching subject matter. En L. Darling-Hammond & John Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* (pp. 201-231). USA: Jossey-Bass.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2000). Analysing interpretive practice. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 487-508). Londres: Sage.
- Guerrero Senón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación* (pp. 307-331). Madrid: Pearson Educación.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45. Recuperado de <https://goo.gl/nxqimr>
- Guskey, T.R., & Sparks, D. (2004). Linking professional development to improvements in student learning. *Research Linking Teacher Preparation and Student Performance*, 11-21.
- Gutiérrez, L. (1996). Paradigmas cuantitativo y cualitativo en la investigación socio-educativa: proyecciones y reflexiones. *Revista Paradigma*, 14-17.
- Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2012). An exploration of changes in thinking in the transition from student teacher to newly qualified teacher. *Research Papers in Education*, 27(2), 241-262. Recuperado de <https://goo.gl/9Y2xLu>

- Harfitt, G.J. (2015). From attrition to retention: A narrative inquiry of why beginning teachers leave and then rejoin the profession. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 22-35. Recuperado de <https://goo.gl/MoJok5>
- Hargreaves, A. (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press y Ontario Public Schools Association.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. En I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. En Burke, P. (Ed.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.
- Heikkinen, H. (2002). Telling stories in teacher education: A narrative-biographical view on portfolio work. En R. Huttunen, H. Heikkinen & L. Syrjälä (Eds.), *Narrative research. Voices of teachers and philosophers* (pp. 123-142). Jyväskylä: Sophi.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. En H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (Eds.), *Peer-group mentoring for teacher development* (pp. 3-30). Milton Park: Routledge.
- Herbert, K., & Ramsay, M. (2004). *Teacher turnover and shortages of qualified teachers in Texas public school districts 2001-2004*. USA: Senate Education.
- Hernández, C., & Flores, I.A. (Enero, 2018). *Pedagogical mentoring and transformation of teaching practices in universities*. Trabajo presentado en Co-

creating Responsible Futures In The Digital Age: Exploring new paths towards economic, Italy.

- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hooley, N. (2007). Establishing professional identity: Narrative as curriculum for preservice teacher education. *Australian Journal of Teaching Education*, 32(1), 49-60. Recuperado de <https://goo.gl/haop74>
- Horn, P.J., Sterling, H.A., & Subhan, S. (Febrero, 2002). *Accountability through 'best practice' induction models*. Trabajo presentado a The Annual American Association of Colleges for Teacher Education, New York City.
- Huang, C.Y., Weng, R.H., & Chen, Y.T. (2016). Investigating the relationship among transformational leadership, interpersonal interaction and mentoring functions. *Journal of clinical nursing*, 25(15-16), 2144-2155. Recuperado de <https://goo.gl/fUKELU>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242. Recuperado de <https://goo.gl/bBZmhs>
- Hutchby, I., & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Ibarra, O. (2005). Discurso de instalación. En O. Pulido & S. Baquero (Comps.), *Formación de maestros, profesión y trabajo docente* (pp. 54-72). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional y Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 1-14). New York: Routledge.

- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. Recuperado de <https://goo.gl/WzErdc>
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. *Educational Policy Analysis Archives, 13*(10). Recuperado de <https://goo.gl/x6UyWD>
- Ironside, P.M. (2003). Narrative pedagogy: New possibilities for nursing education. *Journal of the Japanese Academy of Nursing Education, 13*(2), 53-68.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal, 39*(4), 694-713. Recuperado de <https://goo.gl/Nu53BH>
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 52*, 1-10. Recuperado de <https://goo.gl/nbhwm>
- Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*. Paris: OECD Publishing.
- Jiménez, G. (2017). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte, 9*(18), 9-28. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.17428/rfn.v9i18.1441>
- Johnson, S.M., Berg, J.H., & Donaldson, M.L. (2005). *Who stays in teaching and why? A review of the literature on teacher retention*. Harvard: Harvard Graduate School of Education.
- Johnston, J.M., & Ryan, K. (1983). Research on the beginning teacher: Implications for teacher education. En K.R. Howey & W.E. Gardner (Eds.), *The education of teachers: A look ahead* (pp. 136-162). New York: Longman.
- Jordell, K.Ø. (1985). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research, 29*(3), 105-121. doi:10.1080/0031383850290301

- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative Inquiry, 16*(1), 3-10. Recuperado de <https://goo.gl/u1Wgc1>
- Kaufman, D., Sutow, E., & Dunn, K. (2017). Three approaches to cooperative learning in higher education. *Canadian Journal of Higher Education, 27*(2/3), 37-66. Recuperado de <https://goo.gl/khh6TJ>
- Kawashima, A. (2005). The implementation of narrative pedagogy into nursing education in Japan. *Nursing Education Perspectives, 26*, 168-171. Recuperado de <https://goo.gl/sHjsU2>
- Kelly, J., & Cherkowski, S. (2017). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development for teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy, (169)*. Recuperado de <https://goo.gl/mCqjRN>
- 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), 68-82. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.6>
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, 43*, 154-164. doi:10.1016/j.tate.2014.07.001
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.
- Klassen, R.M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 103*(5), 342-350. Recuperado de <https://goo.gl/iXSAEF>
- Kolakowski, L. (1988). *La filosofía positiva*. Madrid: Cátedra.
- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth. En C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A)* (pp. 73-90). London: Emerald Group Publishing Limited.

- Kreber, C., Brook, P., & Policy, E. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108. Recuperado de <https://goo.gl/kTeVxJ>
- Kuh, L.P. (2016). Teachers talking about teaching and school: collaboration and reflective practice via Critical Friends Groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 293-314. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1058589>
- Kutsyuruba, B., & Treguna, L. (2017). Curbing early-career teacher attrition: A pan-Canadian document analysis of teacher induction and mentorship programs. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (161). Recuperado de <https://goo.gl/kyhEg4>
- Kutsyuruba, B., Godden, L., Matheson, I., & Walker, K. (2016). *Pan-Canadian Document Analysis Study: Understanding the Role of Teacher Induction and Mentorship Programs in Teacher Attrition and Retention*. Kingston: Queen's University.
- Lavigne, A.L. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31-43. Recuperado de <https://goo.gl/Lqo3rD>
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 117-130. Recuperado de <https://goo.gl/gxeW1T>
- Lewis, O. (1961). *The Children of Sanchez: Autobiography of a Mexican Family*. New York: Random House.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. London: Sage
- Lizana, V. (2009). Una relación invisibilizada en los contextos de formación docente inicial: la identidad profesional desde una perspectiva de género. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 69-81. Recuperado de <https://goo.gl/sby7AH>
- LoCascio, S.J., Smeaton, P.S., & Waters, F.H. (2016). How induction programs affect the decision of alternate route urban teachers to remain teaching. *Education and Urban Society*, 48(2), 103-125. Recuperado de <https://goo.gl/1Nmhzr>

- López Yáñez, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332. Recuperado de <https://goo.gl/4NwLXf>
- López Yáñez, J., Sánchez, M., Murillo-Esteba, P., Martínez, J. M. L., & Altopiedi, M. (2008). *Dirección de centros educativos: un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Madrid: Síntesis.
- López, T.M.T. (2013). Investigación cualitativa. *Revista Tiempo y Escritura*, 1(24), 102. Recuperado de <https://goo.gl/NdTHPe>
- Lorenzo, M.L. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lortie, D. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lotto, L.S. (1990). Thinking and theorizing about organizations and educational administration. En P. W. Thuston & L. S. Lotto (Eds.), *Advances in educational administration* (pp. 27-188). Greenwich: JAI Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Oxon, UK: Routledge.
- Louis, K.S., & Miles, M. (1990). *Improving the urban high school: what works and why*. Nueva York: Teachers College Press.
- Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : C.I.D.E.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(19), 101-143. Recuperado de <https://goo.gl/ahjSEo>
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 1-50. Recuperado de <https://goo.gl/c4nXjj>
- Marcelo, C. (2009a). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de professores*, 1(1), 43-70. Recuperado de <https://goo.gl/ut9Vkw>
- Marcelo, C. (2009b). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Ed.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 7-58). Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2010). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2). Recuperado de <https://goo.gl/WL1C8E>
- Marcelo, C. et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. et al. (2016a). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2). Recuperado de <https://goo.gl/thStZv>
- Marcelo, C., & Perera-Rodríguez, V. H. P. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de educación*, (343), 193-194. Recuperado de <https://goo.gl/nM28af>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. Recuperado de <https://goo.gl/VEPsnx>
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., & Mayor, C. (2016). B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República

Dominicana. *Revista de Educación a Distancia*, 48(4), 1-28. Recuperado de <https://goo.gl/B4fKZC>

Marcelo, C., Mayor, C., & Murillo, P. (2009). Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 3-5. Recuperado de <https://goo.gl/pqppEC>

Martinez, M., Sauleda, N., & Huber, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977. Recuperado de <https://goo.gl/R2c2aD>

McGraw, A. (2014). Dispersed narratives and powerful teacher education pedagogy. En C.J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A). Advances in Research on Teaching* (pp. 155-172). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Medina Santiago, N., Cruz Rivera, T., & Jordán Ortiz, N. (2013). A look at mentoring in research from Vygotsky's sociocultural perspective. *Ambitos encuentros*, 6(2), 129-139. Recuperado de <https://goo.gl/HWPYck>

Meyer, J., & Rowan, B. (1978). The structure of educational organizations. En J.W. Meyer (Ed.), *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives* (pp. 97-102). San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M., & Ekholms, M. (1985). School improvement at the school level. En W.G. Van Velzen (Ed.), *Making school improvement work: A conceptual guide to practice* (pp. 123-180). Belgium: ACCO.

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Guía Específica Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo: Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente.

Ministerio de Educación. (2003). *Reglamento del Estatuto del Docente Dominicano. Decreto 639-03*. República Dominicana: Ministerio de educación.

Moeller, M.R., & Bielfeldt, D. (2011). Shaping perceptions: Integrating community cultural wealth theory into teacher education. *Journal of Applied Learning in Higher Education* 3, 81-96. Recuperado de <https://goo.gl/g617LF>

- Morine-Dersheimer, G., & Todd, K. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En G. Morine-Dersheimer & K. Todd (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 21-50). Dordrecht: Springer.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. UK: Sage.
- Municio, P. (1981). La estructura del centro escolar. *Revista de Educación*, 266, 95-131.
- Murillo, F.J., & Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). Recuperado de <https://goo.gl/DbfGfo>
- Murray, M. (1999). The stories nature of health and illness. En M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology* (pp. 47-63). Londres: Sage.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010a). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010b). Mentoring of new teachers: Correlates of activities and mentors' attitudes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2497–2500. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.360
- National Commission on Teaching and America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's Future*. New York: Teachers College Columbia University.
- National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva: Juego de herramientas, paso a paso, para los directores del programa*. Alexandria: National Mentoring Partnership.
- Nguyen, H.T.M. (2017). Theories of Mentoring. En Autor (Ed.), *Models of Mentoring in Language Teacher Education* (pp. 29-46). Cham: Springer.
- Nicola, C., Novakowskia, J., Ghaleba, F., & Beirstob, S. (2010). Interweaving Pedagogies of Care and Inquiry: Tensions, dilemmas and possibilities. *Studying Teacher Education*, 6(3), 235–244. doi: 10.1080/17425964.2010.518494

- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279-294. Recuperado de <https://goo.gl/6yT1WH>
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Norman, P.J., & Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697. Recuperado de <https://goo.gl/ay594Q>
- Novak, J.D. (2015). Ausubelian Theory of Learning. En Autor (Ed.), *Encyclopedia of Science Education* (pp. 104-111). Netherlands: Springer.
- O'Connor, K.E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Olson, M.H., & Hergenhahn, B.R. (2015). *An introduction to theories of learning*. New York: Routledge.
- Olson, M.R., & Craig, C.J. (2005). Uncovering cover stories: Tensions and entailments in the development of teacher knowledge. *Curriculum Inquiry*, 35(2), 161-182. Recuperado de <https://goo.gl/wzX4ee>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. France: OECD.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2008). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI. Recuperado de <https://goo.gl/Bu7fHi>

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2012). *Consultoría sobre Políticas Docentes en República Dominicana*. Santo Domingo: OEI. Recuperado de <https://goo.gl/tZSDFS>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2013). *Fortalecimiento de la profesión docente: Sistematización de Talleres Consultivos sobre Inserción y Certificados Docentes*. Santo Domingo: OEI.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010. Informe español Secretaría de Estado de educación y formación profesional*. Madrid: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Instituto de Evaluación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188. Recuperado de <https://goo.gl/uJhfMz>
- Orland-Barak, L., & Klein, S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402. Recuperado de <https://goo.gl/h83mPE>
- Orland-Barak, L., & Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31, 557-578. doi:10.1080/03054980500355468

- Ozga, J. (1995). Deskillling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism. En H. Busher & R. Saran (Eds.), *Managing teachers as professionals in schools* (pp. 21-38). London: KoganPage.
- Pacto Nacional. (2014). *Pacto Nacional para la reforma educativa en la República Dominicana (2014-2030)*. República Dominicana: Ministerio de Educación.
- Park, S., & Oliver, J S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. Recuperado de <https://goo.gl/mChZJ3>
- Passeggi, M.C., Souza, E.C., & Vicentini, P.P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1), 369-386. Recuperado de <https://goo.gl/FXkU8k>
- Patrick, R. (2013). “Don't rock the boat”: conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 40(2), 207-226. Recuperado de <https://goo.gl/p1zFwB>
- Paulston, R.G. (1995). Mapping knowledge perspectives in studies of educational change. En P. W. Cookson & B. Schneider (Eds.), *Transforming Schools. Trend, Dilemmas and Prospects* (pp. 137-179). Nueva York: Garland.
- Pennington, M.C., & Richards, J.C. (2016). Teacher identity in language teaching: integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. Recuperado de <https://goo.gl/J2hghJ>
- Pillen, M., Den Broek, P.J., & Beijard, D. (2013). Profiles and Change in Beginning Teachers' Professional Identity Tensions. *Teaching and Teacher Education*, 34, 86–97. doi:10.1016/j.tate.2013.04.003
- Pinnegar, S., Mangelson, J., Reed, M., & Groves, S. (2011). Exploring preservice teachers' metaphor plotlines. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 639-647. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.002>
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. Recuperado de <https://goo.gl/scgX2z>

- Quintanilla, M.G. et al. (2014). Implementación crítica de la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(2), 394-402. Recuperado de <https://goo.gl/VZjjkt>
- Racedo, J., Galli, J., Cieza, F., Mendoza, P., & Mamaní, E. (2006). Modelos de identidad docente en la transformación educativa. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, 30, 107-117. Recuperado de <https://goo.gl/xKK86G>
- Remoli, C. (2015). Curriculum Adaptations: What do Participants of Continuing Education Program Say about it? *Journal of Education and Human Development*, 4(1), 51-63. Recuperado de http://www.academia.edu/download/39730212/curriculum_adaptations.pdf
- Retnowati, E., Ayres, P., & Sweller, J. (2017). Can collaborative learning improve the effectiveness of worked examples in learning mathematics? *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 666. Recuperado de <https://goo.gl/y3aRyk>
- Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(1), 33-38. Recuperado de <https://goo.gl/tCyiDg>
- Richter, D. et al. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. Recuperado de <https://goo.gl/AAMQdF>
- Robalino, M., & Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University Press.
- Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. *Teachers College Record* (1970), 116(3). Recuperado de <https://goo.gl/Pas1wZ>
- Robles Vásquez, H.V. et al. (2013). La formación en el desempeño de la docencia. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) (Ed.), *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica*. Desarrollo

profesional docente y mejora de la educación. Metas Educativas 2021 (pp.155-224). Madrid: OEI.

Rodrigo, M.A. (2014). El despertar de la conciencia en el proceso actual de cambio cultural. *Scripta Ethnologica*, 36. Recuperado de <https://goo.gl/hSpsTP>

Rodríguez, K.C., & Bolívar, A. (2015). Identidades profesionales, concepciones de enseñanza-aprendizaje y estrategias docentes del profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. Recuperado de <https://goo.gl/KCxaWU>

Roehrig, G.H., & Luft, J.A. (2004). Constraints experienced by beginning secondary science teachers in implementing scientific inquiry lessons. *International Journal of Science Education*, 26(1), 3-24. Recuperado de <https://goo.gl/h5V6D6>

Ronfeldt, M. (2012). Where should student teachers learn to teach? Effects of field placement school characteristics on teacher retention and effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(1), 3-26. Recuperado de <https://goo.gl/uQzE3N>

Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: Developing Involvement and Understanding*. Buckingham: Open University Press.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and teacher Education*, 20(2), 145-161. Recuperado de <https://goo.gl/nmz9A7>

Sáenz, Ó. (1993). Perspectivas actuales de la organización. En M. Lorenzo y O. Sáenz (Dir.), *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (pp. 9-40). Alcoy: Marfil.

Santelices, M.V., Galleguillos, P., González, J., & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhé*, 24(1), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/Q87ZZy>

Santos Guerra, M.Á. (1992). Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad. *Aula de innovación educativa*, 6, 42-51.

- Schaefer, L., Long, J.S., & Clandinin, D.J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121. Recuperado de <https://goo.gl/1ajKYC>
- Schiefele, U. (2017). Classroom management and mastery-oriented instruction as mediators of the effects of teacher motivation on student motivation. *Teaching and Teacher Education*, 64, 115-126. Recuperado de <https://goo.gl/x934J5>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós y MEC.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwarzstein, D. (1995). Tendencias y temáticas de la historia oral en la Argentina. *Entrepasados. Revista de Historia*, 5(9), 51-62.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning Teacher Induction: A Review of the Literature*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Silva, J., Rebelo, N., Mendes, P., & Candeias, A. (2011). O portefólio na formação e avaliação profissional de professores. *Educação e Pesquisa*, 37(3). Recuperado de <https://goo.gl/Vq5ZVo>
- Simas, V.F., Prado, G.V.T., & Domingo, J. (2018). Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, 13(1), 113-131. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/2176-457332164>
- Sinelnikov, O.A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2016). Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(4), 425-440. Recuperado de <https://goo.gl/T8QjXi>
- Slaughter-Defoe, D., & English-Clarke, T. (2010). Mentoring in the Philadelphia GO-GIRL Program: Impact on Penn's Graduate School of Education Student Mentors. *Educational Horizons*, 89(1), 80-92. Recuperado de <https://goo.gl/t6XjXJ>

- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- Smith, B., & Sparkes, A. (2005). Analyzing talk in qualitative inquiry. exploring possibilities, problems, and tensions. *Quest*, 2(57), 213-242. Recuperado de <https://goo.gl/WTjjnh>
- Smith, B., & Sparkes, A. (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 169-192. Recuperado de <https://goo.gl/tmoaxr>
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. Recuperado de <https://goo.gl/X5b7Hz>
- Solís, P., & López, B. (2000). El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional. *Revista Contaduría y Administración*, 12(1), 7-13.
- Souza, C. (2014). Campos y territorios de la indagación (auto) biográfica en Brasil: redes de investigación y educación rural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 787-808. Recuperado de <https://goo.gl/pcGjQp>
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity. A qualitative journey*. Illinois, USA: Human Kinetics Press.
- Speer, S. (2001). Reconsidering the concept of hegemonic masculinity. Discursive psychology, conversation analysis, and participants' orientations. *Feminism and psychology*, 1(1), 107-135. Recuperado de <https://goo.gl/XLvyrp>
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253-273. Recuperado de <https://goo.gl/wEkta8>
- Spowart, L. et al. (2017). Evidencing the impact of teaching-related CPD: beyond the 'Happy Sheets'. *International Journal for Academic Development*, 22(4), 360-372. Recuperado de <https://goo.gl/L6EkzZ>
- Stenhouse, J. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Stewart, C. (2014). Transforming professional development to professional learning. *Journal of Adult Education*, 43(1), 28. Recuperado de <https://goo.gl/f1HSmG>
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. Recuperado de <https://goo.gl/9Yu5bV>
- Surikova, S., Oganisjana, K., & Grinberga-Zalite, G. (2015). The role of education in promoting social innovation processes in the society. *Society, Integration, and Education*, 233-243. Recuperado de <https://goo.gl/cKvTzo>
- Teaching and Learning International Survey (TALIS). (2013). *The OECD Teaching and Learning International Survey* OECD Organization for Economic Cooperation and Development. México: OECD.
- Tedesco, J.C., & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasil: BID, UNESCO y Ministério de Educação.
- Tejedor, F.J. (2016). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). Recuperado de <https://goo.gl/Q3MiBF>
- Tew, K. (2017). *Novice teachers' self-efficacy and instructional practice: exploring the perceived impact of a multi-year induction program*. (Tesis doctoral inédita). Rutgers University-Graduate School of Education, EE.UU.
- Ticknor, A.S. (2014). Negotiating professional identities in teacher education: a closer look at the language of one preservice teacher. *The New Educator*, 10(4), 289-305. Recuperado de <https://goo.gl/2Tm4yd>
- Tillema, H.H., Smith, K., & Leshem, S. (2011). Dual roles—conflicting purposes: a comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 139-159. Recuperado de <https://goo.gl/WXxHhm>
- Timofti, I.C., & Dumitriu, G. (2011). Cognitive and Meta Cognitive Competencies of the Beginning Teachers Intervention Strategies for Socio Professional Insertion. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 35, 61. Recuperado de <https://goo.gl/98Afdg>

- Torres, R.M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2), 281-299. Recuperado de <https://goo.gl/SM1wov>
- Tracey, M.W., Hutchinson, A., & Grzebyk, T.Q. (2014). Instructional designers as reflective practitioners: Developing professional identity through reflection. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 315-334. Recuperado de <https://goo.gl/xjv4jD>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. Recuperado de <https://goo.gl/EyXGej>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H.L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11. Recuperado de <https://goo.gl/UAchG9>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado de <https://goo.gl/gGLZ32>
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, 50. Recuperado de <https://goo.gl/LmCqUz>
- Vaillant, D. (2016a). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). Recuperado de <https://goo.gl/osZri8>
- Vaillant, D. (2016b). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*. Recuperado de <https://goo.gl/rcJfJV>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2016). Teacher education programs: Learning from worldwide inspiring experiences. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (1). Recuperado de <https://goo.gl/pfDMHs>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea: Madrid.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: Cases and critiques*. New York: Suny Press.
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101-116. Recuperado de <https://goo.gl/S8SZxr>
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227. Recuperado de <https://goo.gl/t2xxbc>
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. Recuperado de <https://goo.gl/6ze1MG>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://goo.gl/RZrrsD>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO.
- Vonk, J.H.C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning Teachers: Result of A Dutch Experience. En R. Mcbridge (Ed.), *Teacher Education Policy* (pp. 112-134). London: Falmer Press.
- Wang, J., & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546. Recuperado de <https://goo.gl/mMh5jA>
- Watt, H.M.G., & Richardson, P.W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428. Recuperado de <https://goo.gl/7Uk7pr>
- Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. Oxon, UK: Routledge.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 1(21), 1-19.
- Whitty, G. (2016). *Research and Policy in Education: Evidence, Ideology and Impact*. London, UK: IOE Press.
- Whitworth, B.A., & Chiu, J.L. (2015). Professional development and teacher change: The missing leadership link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137. Recuperado de <https://goo.gl/vUHDqT>
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. Recuperado <https://goo.gl/wVrete>
- Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2011). Ambitious Pedagogy by Novice Teachers: Who Benefits from Tool-Supported Collaborative Inquiry into Practice and Why? *Teachers College Record*, 113(7), 1311-1360. Recuperado de <https://goo.gl/nmUCzH>
- Wink, J., Putney, L.G., Scott, C., Wink, D., & Wienk, R. (2016). Teaching As Mentoring. *Bilingual Review/Revista Bilingüe*, 33(3). Recuperado de <https://goo.gl/y6oBdJ>
- Wong, H.K., Wong, R.T., & Seroyer, C. (2015). *The first days of school: How to be an effective teacher*. USA: Findaway World LLC.
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). "I Need to be Strong and Competent": A Narrative Inquiry of a Student Teacher's Emotions and Identities in Teaching Practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 819-841. Recuperado de <https://goo.gl/q6VSbx>
- Zapata, C.M., Gómez, M.C., & Rojas, M.D. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y educadores*, 13(1), 77-90. Recuperado de <https://goo.gl/XwzMAz>

