



**Universidad de Sevilla**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Departamento de Didáctica y Organización Educativa**

***Problemas y necesidades formativas del profesorado  
principiante de la República Dominicana***

**Autor:**

**Juan Francisco Jáspez Neró**

**Directora:**

**Dra. Marita Sánchez Moreno**

**Septiembre 2020**

1

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000042512**

CSV

**GEISER-44cc-d111-01c3-4bd6-b906-e614-2c90-ef6a**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**15/09/2020 12:43:28 Horario peninsular**



GEISER-44cc-d111-01c3-4bd6-b906-e614-2c90-ef6a

## **Agradecimientos**

Esta tesis doctoral ha sido fruto de la dedicación, el esfuerzo y el trabajo junto a muchas personas que, directa o indirectamente, me apoyaron para lograr terminarla. Por eso quiero expresar mi agradecimiento a:

### **Jehová Dios Todopoderoso**

Él ha sido el motor que me ha impulsado, dándome salud y fuerza de voluntad para llegar al final y lograr la meta.

### **Mi familia**

Ellos han sido el principal soporte para llegar al final y lograr la meta.

### **Mi Directora de Tesis: Marita Sánchez Moreno**

Sus orientaciones, acompañamiento, seguimiento y ánimo fueron el principal soporte para llegar al final y lograr la meta.

### **Denia Burgos**

Su apoyo desde la Dirección Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, y desde el Viceministerio de Servicios Técnicos y Pedagógicos fueron la base inicial y el incentivo para llegar al final y lograr la meta.

### **Ginia Montes de Oca**

Su apoyo técnico y emocional, ofrecido de manera incondicional, se convirtió en uno de los soportes más importantes que, a lo largo de este estudio, me ayudaron a llegar al final y lograr la meta.

### **Carlos Marcelo**

Su apoyo técnico y emocional, ofrecido de manera incondicional, se convirtió en uno de los soportes más importantes que, a lo largo de este estudio, me ayudaron a llegar al final y lograr la meta.

### **Dña. Altagracia López**

Su apoyo emocional, ofrecido de manera incondicional, se convirtió en uno de los soportes más



importantes para llegar al final y lograr la meta.

### **Los profesores del Doctorado**

Sus orientaciones en cada uno de los módulos que se desarrollaron me ayudaron a construir los conocimientos que se tradujeron en las competencias que he desarrollado a lo largo de este Doctorado.

### **Mis compañeros del Doctorado**

Su apoyo natural y emocional ha sido uno de los soportes más importantes que, a lo largo de este estudio, me ayudaron a llegar al final y lograr la meta.

### **INAFOCAM**

Su apoyo financiero y emocional ha sido uno de los soportes que a lo largo de este estudio me ayudaron a llegar al final y lograr la meta.

### **INTEC**

Su apoyo institucional ha sido uno de los soportes que a lo largo de este estudio me ayudaron a llegar al final y lograr la meta.

**¡GRACIAS A TODOS!**



## Índice General

Capítulo I: Contextualización de la investigación	10
1. Contextualización de la investigación	10
1.1. Resumen	10
1.2. Palabras claves	12
1.3. Origen y justificación del proyecto	12
1.3.1. Antecedentes del proyecto	12
1.3.1.1. Fundamentación de la inducción docente en la República Dominicana	12
1.3.1.2. Estudios realizados sobre inducción docente	14
1.3.2. Justificación del proyecto	16
1.4. Planteamiento del problema y preguntas de investigación	20
1.4.1. Planteamiento del problema de investigación	20
1.4.2. Preguntas de investigación	21
1.5. Objetivos	22
1.5.1. Generales	22
1.5.2. Específicos	22
Capítulo II: Marco teórico	23
2. Formación docente y desarrollo profesional	23
2.1. La formación docente	23
2.1.1. Principales limitaciones de la formación docente	27
2.1.1.1. El perfil de entrada de los estudiantes de educación	29
2.1.1.2. Las instituciones formadoras y la realidad	30
2.1.1.3. Lo curricular y lo pedagógico	30
2.1.1.4. Modelos de formación	31
2.1.1.5. El perfil profesional de los formadores de docentes preuniversitarios	32
2.1.2. Principales desafíos de la formación docente	35
2.2. El desarrollo profesional docente	37
2.2.1. Una aproximación al concepto de desarrollo profesional docente	37
2.2.2. Características del desarrollo profesional docente	40
2.2.2.1. Es coherente y continuo	40
2.2.2.2. Es personalizado y autónomo	40
2.2.2.3. Es grupal y colaborativo	41
	4



2.2.2.4. Es general dentro del centro	41
2.2.2.5. Es flexible	41
2.2.2.6. Es integrador	41
2.2.2.7. Es contextualizado y funcional	41
2.2.2.8. Es participativo y horizontal	42
2.2.2.9. Es inclusivo	42
2.2.2.10. Es auto y co-reflexivo	42
2.2.2.11. Es generador de compromisos	42
2.2.2.12. Es evolutivo-regenerativo	43
2.2.3. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela	43
2.2.4. Principales obstáculos del desarrollo profesional docente	45
2.2.4.1. Dificultades externas	46
2.2.4.2. Dificultades internas	47
2.2.5. La evaluación del desarrollo profesional docente	49
2.2.5.1. ¿Qué, para qué, a quién, cómo, con qué, cuándo, dónde se evalúa el desarrollo profesional docente? ¿Quién lo evalúa?	49
2.2.5.2. Evaluación del impacto	50
2.2.5.3. Algunos modelos de evaluación	52
2.2.6. Principales desafíos del desarrollo profesional docente	57
2.3. La inducción del profesor principiante	58
2.3.1. Beneficios de la inducción docente	60
2.3.2. El profesor principiante: Una contextualización necesaria	61
2.3.3. Iniciación del profesor principiante en la labor docente de aula	62
2.3.4. Lo que debe saber un profesor principiante al comenzar	67
2.3.5. ¿Quiénes pueden colaborar durante el período de inducción?	69
2.3.5.1. Universidades e instituciones formadoras	71
2.3.5.2. Las redes sociales	72
2.3.5.3. La sala de profesores	72
2.3.6. Obstáculos que afronta el profesor principiante	72
2.3.7. Principales desafíos del profesor principiante	79
2.3.7.1. Construir y consolidar unas buenas relaciones interpersonales	81
2.3.7.2. Consolidar su conocimiento disciplinar, didáctico y cultural	81
2.3.7.3. Usar las tecnologías de la información y la comunicación	81
	5



2.3.7.4. Lograr su adaptación a la nueva realidad organizacional	81
2.3.7.5. Administrar adecuadamente su realidad personal y social	82
2.3.7.6. Convertirse en un investigador en la acción	82
2.3.7.7. Desarrollor de técnicas tutoriales	82
2.4. Los programas de inducción al profesorado principiante	82
2.4.1. Características de un programa de inducción eficaz	85
2.4.2. Principales limitaciones	86
2.4.3. Características de los programas de inducción exitosos	87
2.4.3.1. Apoyo institucional	88
2.4.3.2. El plan de acogida para el profesor principiante en el centro educativo	88
2.4.3.3. Reducción de la carga horaria para profesores principiantes y mentores	88
2.4.3.4. Asignación de grupos de estudiantes manejables y lugares de fácil acceso	89
2.4.3.5. Selección y asignación de un mentor con voluntad, conocimiento, experiencia, esfuerzo, dedicación y compromiso	89
2.4.3.6. Acciones formativas	89
2.4.3.7. Coincidencia en la formación profesional base	89
2.4.3.8. Monitoreo, acompañamiento, seguimiento y evaluación	89
2.4.3.9. Reconocimiento de las buenas prácticas	90
2.4.3.10. Sistematización	90
2.5. Las necesidades de formación del profesorado principiante	90
2.5.1. Acerca de necesidades de formación	91
2.5.2. Beneficios de la satisfacción de las necesidades de formación	91
2.6. La labor de mentoría para profesores principiantes	92
2.6.1. Algunos conceptos de mentoría	93
2.6.2. Objetivos de la labor de mentoría	95
2.6.3. Características del mentor	95
2.6.4. Perfil profesional del mentor. Caso República Dominicana	98
2.6.5. Beneficios de la labor de mentoría	102
2.6.6. Limitaciones de la labor de mentoría	102
2.6.7. Condiciones que favorecen una labor de mentoría efectiva	104
2.7. La inserción docente en algunos países de Europa, Asia, Oceanía y América Latina	105
2.7.1. En Europa	105
2.7.1.1. Finlandia	105



2.7.2. En Asia	106
2.7.2.1. Israel	106
2.7.3. En Oceanía	107
2.7.3.1. Nueva Zelanda	107
2.7.4. La inducción en América	108
2.7.4.1. Estados Unidos. En Illinois	108
2.7.4.2. República Dominicana	108
Capítulo III. Diseño de la investigación	112
3. Diseño de la investigación	112
3.1. Metodología	113
3.1.1. Contexto de la investigación	115
3.1.2. Población	115
3.1.2.1. Profesores principiantes	115
3.1.2.2. Mentores	115
3.1.3. Muestra	116
3.1.3.1. Cálculo de la muestra	118
3.1.4. Técnicas e instrumentos previstos	119
3.1.4.1. La encuesta	120
3.1.4.2. Los grupos focales	126
3.1.4.3. La entrevista	129
Capítulo IV: Resultados de la investigación	133
4. Resultados de la investigación	133
4.1. Primera Fase: Inicio del Programa	133
4.1.1. Primera Encuesta a profesores principiantes y a mentores	133
4.1.1.1. Resultados primer cuestionario aplicado a los profesores principiantes al inicio del programa INDUCTIO	133
4.1.1.2. Resultado primer cuestionario a mentores a inicio del programa INDUCTIO	144
4.2. Segunda Fase: A mitad del Programa	147
4.2.1. Segunda encuesta a profesores principiantes y a mentores	147
4.2.1.1. Resultados segundo cuestionario profesores principiantes INDUCTIO	147
4.2.1.2. Resultados segundo cuestionario a mentores a mitad del programa INDUCTIO	155



4.2.2. Grupo focal con profesores principiantes y grupo focal con mentores (a mitad del programa INDUCTIO)	210
4.2.2.1. Resultados grupo focal con profesores principiantes (a mitad del Programa)	210
4.2.2.2. Resultados grupo focal con mentores (a mitad del programa INDUCTIO)	215
4.2.2.3. Análisis comparativo	216
4.3. Tercera Fase: Final del Programa	226
4.3.1. Encuesta, grupo focal y entrevistas realizadas a profesores principiantes y a mentores	226
4.3.1.1. Resultados cuestionario a profesores principiantes a final del programa INDUCTIO	226
4.3.1.2. Cuestionario a mentores a final del programa INDUCTIO	269
4.3.1.3. Resultados grupo focal profesores principiantes y mentores al final del programa INDUCTIO	312
4.3.1.4. Resultados de las entrevistas a los profesores principiantes y a los mentores a final del programa INDUCTIO	354
4.3.1.5. Análisis comparativo de los resultados del grupo focal y de las entrevistas a final del Programa INDUCTIO: Convergencias y divergencias	389
4.3.1.6. Análisis comparativo: Resultados de los grupos focales a mitad y a final del programa INDUCTIO y de las entrevistas a final del del programa INDUCTIO	393
Capítulo V: Conclusión de la investigación	400
5. Conclusión de la investigación	400
5.1. Conclusiones generales	400
5.2. Limitaciones	408
5.3. Implicaciones	409
5.4. Recomendaciones	409
Referencias bibliográficas	410
Anexos	422
1. Cuestionario para el Profesorado Principiante, INDUCTIO	422
2. Primer cuestionario para mentores	430
3. Segundo cuestionario para profesores principiantes	433
4. Segundo Cuestionario a mentores	441
5. Tercer cuestionario profesores principiantes	449
6. Tercer cuestionario mentores	454
7. Guion entrevista semiestructurada profesores principiantes	459
	8





8. Guion entrevista semiestructurada mentores	462
9. Criterios de evaluación para la validación de expertos del guion de entrevista	466
10. Grupo focal profesores principiantes	467
11. Criterios de evaluación para la validación de expertos de la guía de grupo focal Profesores Principiantes	468
12. Guía del grupo focal con mentores de INDUCTIO	469

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000042512**

CSV

**GEISER-44cc-d111-01c3-4bd6-b906-e614-2c90-ef6a**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**15/09/2020 12:43:28 Horario peninsular**



## Capítulo I: Contextualización de la investigación

### 1. Contextualización de la investigación

#### 1.1. Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los problemas y necesidades formativas del profesorado principiante de la República Dominicana que participó en el programa INDUCTIO desarrollado en las 18 regionales educativas del país. Esta investigación está centrada en el desarrollo personal, profesional y laboral durante el primer año de experiencia de los profesores principiantes, según la normativa dominicana. Para la realización de esta investigación se empleó un método mixto de profundización que combina los enfoques cuantitativo y cualitativo. Las técnicas para recolectar los datos fueron la encuesta, el grupo focal y la entrevista. Se diseñaron y aplicaron seis cuestionarios *ad hoc* a profesores principiantes y mentores respectivamente. Se realizaron cuatro entrevistas, dos a profesores principiantes y otras dos a mentores. Igualmente se desarrollaron cuatro grupos focales, dos con profesores principiantes y dos con mentores. La población seleccionada fue el profesorado principiante de la República Dominicana y los mentores que participaron en el Programa INDUCTIO de 36 distritos de las 18 regionales educativas del país. Los consultados son de ambos sexos, de cualquier grado, nivel o área del conocimiento en que se desempeñan.

Los hallazgos reflejan que el manejo de la disciplina, la motivación y dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes son los problemas que más afrontan los profesores principiantes. La percepción acerca de dichos problemas mejora notablemente tras permanecer en el programa cinco meses. Finalmente, se detectan diferencias significativas entre los problemas identificados al inicio del programa tanto por los profesores principiantes como por los mentores. Del mismo modo, se observaron diferencias significativas en relación con los problemas que ambos grupos refieren haber superado. Estos resultados podrán servir de referentes para el diseño, desarrollo, monitoreo, evaluación y sistematización de programas de inducción acordes con la realidad y que ayuden a facilitar un buen inicio al profesorado.

La estructura del marco teórico da prioridad a las siguientes temáticas: formación docente, desarrollo profesional docente, la inducción del profesor principiante, la labor de mentoría para profesores principiantes, problemas del profesor principiante, necesidades formativas del profesor



principiante, los programas de inducción del profesorado principiante, así como la experiencia de inducción en algunos países.

Conceptualmente se asume que la inducción está asociada al acompañamiento de un mentor o profesor experimentado para apoyar el desarrollo profesional (OEI, 2013), personal y laboral del principiante. Este mentor o acompañante de inducción tiene formación docente disciplinar y pedagógica y, a lo largo del tiempo, ha demostrado su capacidad de desempeño en las aulas. Bickmore & Bickmore (2010) se refieren a la predominancia de “dos elementos de la inducción: la tutoría y el apoyo administrativo” (p. 2). Desde su punto de vista, este período no sólo se centra en la presencia del mentor, sino que los administradores del sistema educativo son corresponsables de la eficacia del profesor principiante. Se reconoce que la participación de otros actores (directores, subdirectores, coordinadores pedagógicos, colegas con más años de experiencia...) que inciden en la escuela y la sociedad en sentido general, es de suma importancia para el desempeño efectivo de la labor docente.

En los países donde no se desarrollan programas de inducción, se deja al profesor principiante a su suerte y a lo que pueda hacer para sobrevivir. Las experiencias de corta duración (cursos, talleres, seminarios) que intentan preparar al profesor principiante para el inicio de año escolar no son suficientes para lograr la calidad de su práctica docente. La falta de este tipo de apoyo continuo ha provocado que el desempeño de los profesores que se inician en la docencia sea poco efectivo durante sus primeros años de ejercicio y a lo largo de su carrera profesional. Los resultados indican limitaciones relacionadas con el conocimiento y operacionalización de componentes fundamentales del proceso pedagógico: motivación, disciplina, atención a la diversidad, currículo, liderazgo, evaluación, planificación, relaciones interpersonales, etc.

Actualmente los países están desarrollando iniciativas formales de inducción que tienen que ver con la regulación de este período, llegando a proporcionar a los profesores aprendizajes ligados a su práctica en base al acompañamiento del mentor, según lo expresan Marcelo y Vaillant (2018). En la República Dominicana se ha puesto en marcha el Programa Nacional de Inducción para Docentes de Nuevo Ingreso (año 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020) y que procura crear las bases para un buen inicio de los profesores que ingresan al sistema educativa público.



## 1.2. Palabras claves

Formación y desarrollo profesional docente, inducción docente, problemas, necesidades formativas, profesorado principiante, mentor.

## 1.3. Origen y justificación del proyecto

### 1.3.1. Antecedentes del proyecto

El desarrollo profesional de los docentes es un tema que preocupa a los formadores y a los tomadores de decisiones de los sistemas educativos, ya que se reconoce que la calidad de los resultados académicos de los alumnos es fruto de la práctica efectiva del profesorado que los acompaña durante su proceso de construcción de aprendizajes funcionales y desarrollo de las competencias planteadas en el currículo. Esta eficacia se conecta con la calidad de la formación inicial y continua que reciben los docentes, así como a la experiencia que van acumulando durante sus años de ejercicio profesional.

El tema sobre inducción profesional docente se fundamenta en la necesidad de orientar, acompañar y apoyar al profesor principiante durante sus primeros años de ejercicio. Diversos estudios se han realizado, a fin de determinar y analizar los problemas y necesidades formativas que tienen que afrontar, tanto los profesores principiantes como los directivos escolares. Los resultados de estos estudios han servido de punto de apoyo para la implementación de programas de inducción docente, ya que, fruto del desarrollo de dichos programas, se reportan experiencias positivas en el período previo a la inserción definitiva a la carrera docente.

#### 1.3.1.1. Fundamentación de la inducción docente en la República Dominicana

La inducción docente es un tema del que se ha venido hablando desde antes de los 90 en la República Dominicana, pero la normativa que sustenta dicha práctica formativa surge a partir de 1997. A continuación se citan los documentos que han sido revisados al respecto:

La Ley General de Educación 66-97, art. 137, expresa:

*Los profesionales docentes que ingresen al sistema de enseñanza mediante los procedimientos establecidos en el Reglamento del Estatuto y la Carrera Docente gozarán de estabilidad en el ejercicio de sus labores, salvo violaciones a las leyes, las normas éticas y morales y las disposiciones administrativas. La contratación implica un período de prueba de un año lectivo a partir del cual su titularidad y promoción se hará conforme a disposiciones especiales (SEE, 1997, p.51).*



El Reglamento del Estatuto del Docente, en su art. 29, inciso a, se refiere al período probatorio de un año que deberá agotar el personal docente que ingresa al sistema educativo antes de pasar a tener derecho a estabilidad laboral en el ejercicio de sus funciones (SEE, 2003, p 10):

*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 período de prueba, no se hubiera realizado la evaluación, el docente adquiere la condición de permanente automáticamente.*

La Ordenanza No. 8'2004, que establece el Sistema Nacional de Formación Docente en los art. 35-39, indica: "El subsistema de Orientación Profesional incluye las acciones dirigidas a la socialización del nuevo docente en el ámbito profesional y a su positiva inserción en la actividad docente para la cual ha sido formado..." (SEE, 2004, p. 24).

El Plan Decenal de Educación 2008-2018 se refiere a la inducción y establece: "*Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado*" (SEE, 2008, p. 87).

En OEI (2011, p. 12) se establece el Proyecto 2, con el título Inserción a la Carrera Docente, en el que se plantea lo siguiente:

### **Propósito**

*Introducir al docente de nuevo ingreso en el ámbito profesional de manera eficaz, promoviendo la apropiación de las herramientas necesarias para su efectivo desempeño, con el acompañamiento de profesores guías o mentores.*

**Actores Involucrados:** *Directores Regionales. Directores Distritales. Directores de Centros, Mentores o Profesores Guías, Docentes de nuevo ingreso*

### **Contexto de Ubicación**

*Los programas a desarrollar procuran acompañar al docente de nuevo ingreso en su período de prueba, tal como lo establece el Reglamento de Estatuto del Docente en su Artículo 29.*

**Implicaciones:** *Necesidad de establecer mecanismos efectivos de acompañamiento a nivel de Distrito Escolar y de Centro Educativo.*



En *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente* se expresa: “...los estándares constituyen los parámetros orientadores tanto para el proceso de inducción y la evaluación que acompañará su desarrollo” (Minerd, 2014, p. 60).

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa, en el compromiso numerado 5.2.2., expresa: “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 (República Dominicana, 2014, p. 19).

En la figura 1 presentamos el proceso de fundamentación de la inducción docente en la República Dominicana

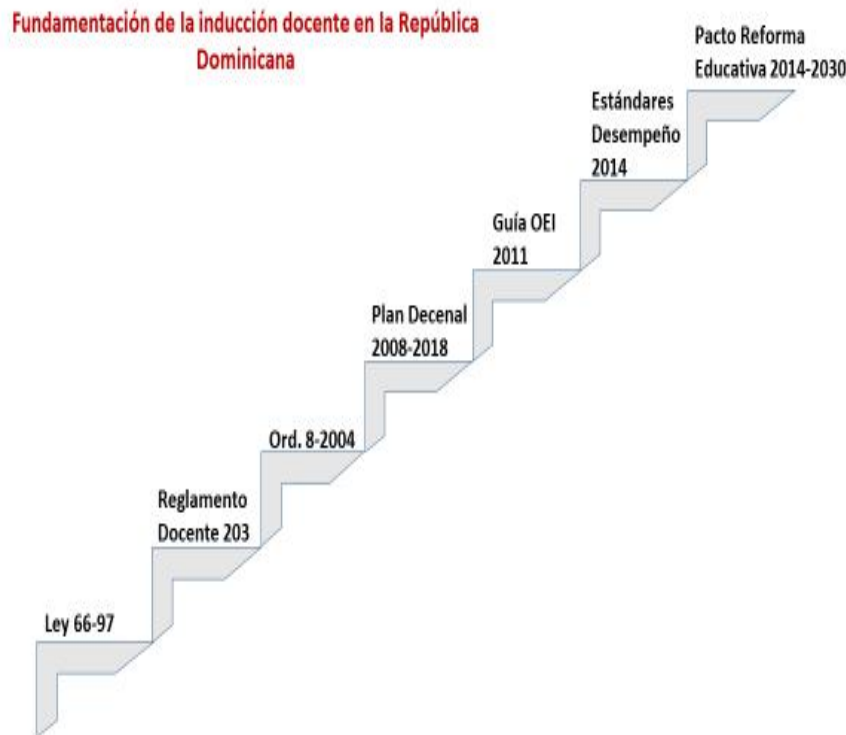


Figura 1. Fundamentación de la inducción

### 1.3.1.2. Estudios realizados sobre inducción docente

La presente investigación tiene como referentes algunos estudios internacionales relacionados con la inducción profesional docente, dado que, a la fecha (2015), en la República Dominicana existía muy poca investigación al respecto.



Algozzine, Gretes, Queen, & Cowan-Hathcock (2007) publicaron un estudio acerca de la percepción de profesores principiantes a partir de su experiencia en programas de inducción en Carolina del Norte, EE. UU. Estos autores centraron la atención en evaluar la opinión de los profesores principiantes acerca de la eficacia de las actividades de inducción, así como la asistencia y el apoyo recibido desde los distritos escolares. Los resultados indicaron que los programas fueron suficientes para el logro de un éxito positivo en los primeros tres años de experiencia docente.

En 2008 Howe publicó una comparación y evaluación de la práctica inductiva en Canadá y Japón. Este autor plantea que los puntos fuertes de Canadá están en los programas de enseñanza preservicio o formación inicial. A partir de ahí los graduados son dejados a la suerte: “nadan o se hunden”. Mientras que en Japón se desarrolla un programa de inducción durante un año completo enfatizando el acompañamiento y la asistencia al profesor principiante a partir de sus necesidades.

Löfström & Eisenschmidt (2009) publicaron un estudio realizado en Estonia que trata de una exploración de las perspectivas de profesores principiantes con respecto a sus experiencias de tutoría durante su primer año de enseñanza y su relación con los mentores. Los investigadores entrevistaron a 16 profesores principiantes durante la segunda mitad de su primer año de experiencia. Los componentes más importantes que se analizaron fueron la disponibilidad del mentor, la retroalimentación, el desarrollo del conocimiento, la relación de confianza mutua principiante-mentor. Se identificaron tres áreas básicas que necesitan ser desarrolladas: 1) facilitación de la reflexión, 2) capacitación del mentor, y 3) la integración de la tutoría en la comunidad escolar.

Según los autores, en Estonia existe escasez de profesores, fundamentalmente en la zona rural, debido a la falta de prestigio de la profesión y los bajos salarios. El desafío es hacer atractiva la carrera de educación para lograr que jóvenes se interesen en formarse como maestros. En ese sentido el año de iniciación (inducción docente) en Estonia intenta responder a este desafío mediante el apoyo a programas de tutoría. Se procura además establecer estructuras de apoyo para mantener una línea unificada entre la formación preservicio, año de iniciación y la formación docente en servicio (Löfström & Eisenschmidt, 2009).

En 2012 se publicó el informe final sobre políticas docentes en la República Dominicana. En dicho informe Beca, (2012) sugiere que la inducción al profesorado principiante se desarrolle de manera gradual con experiencias piloto en territorios determinados.



En 2012 se publica la *Guía para la inserción de docentes principiantes al sistema educativo*, cuyos propósitos fundamentales son:

a) *Servir de referente orientador para los docentes principiantes, acerca de las informaciones generales que requieren sobre el funcionamiento del Sistema Educativo Dominicano y b) Proporcionar un breve marco metodológico a los acompañantes que tendrán a su cargo el apoyo a estos docentes* (OEI, MinerD, & Inafocam, 2012, p. 8).

En 2014 se publicó el estudio “Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers” (Inducción de profesores en entornos urbanos: Una exploración de la estructura de apoyo y cultura de las escuelas primarias para mejorar la retención de los maestros principiantes). El objetivo de este estudio era investigar las formas de mejorar la retención de maestros principiantes. Se entrevistó a directivos y maestros principiantes de escuelas urbanas holandesas. Los resultados indicaron que todas las escuelas involucradas en el estudio desarrollan actividades de apoyo, entre las que se incluye la asignación de un tutor o acompañante a los maestros principiantes. Los investigadores contrastaron los resultados: un grupo de los consultados informó acerca del apoyo positivo recibido y otro grupo lo hizo de manera negativa. Una de sus conclusiones es que el grupo de apoyo positivo pertenecía a escuelas en donde las actividades se llevaron a cabo de manera más consciente y consistente (Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens, & Volman, 2014). Aquí se evidencia que una inducción bien llevada aporta beneficios al profesorado, a los estudiantes y al sistema educativo en su conjunto.

En 2016 Marcelo, Gallego-Domínguez, & Mayor (2016) presentan *B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana*. En este artículo se describe un programa piloto de inducción que beneficia a 363 profesores principiantes y 45 mentores que utilizan los recursos digitales para crear comunidades de aprendizaje y avanzar hacia el desarrollo profesional.

### 1.3.2. Justificación del proyecto

La inducción docente es clave para mejorar la calidad de la práctica del profesorado principiante en y desde el aula. La inducción docente bien desarrollada impacta favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. Una buena parte de la inversión de los gobiernos debería estar orientada a atender de manera consistente las necesidades formativas de los profesores





principiantes, ya que a lo largo de su carrera profesional se convierten en buenos docentes que facilitan la construcción de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

La formación inicial es el primer período que debe agotar el futuro profesor antes de insertarse en el sistema educativo. La eficacia de las actividades formativas durante esta etapa, inciden en el comienzo del ejercicio profesional en las aulas. El inicio de la práctica de aula conlleva el desarrollo de las primeras vivencias que con el paso del tiempo se van convirtiendo en las experiencias que consolidan o desvirtúan la imagen personal, profesional y/o laboral del profesor que a lo largo de la vida decide dedicarse a la labor docente. Muchas de estas experiencias pasan a formar parte del anecdotario personal del profesor y que con frecuencia narra cuando deja de ser principiante.

La calidad de los aprendizajes de los alumnos está estrechamente ligada a la formación inicial y continua del profesorado (Vaillant, 2009), así como de los demás colegas con más años de experiencia y del equipo de gestión de los centros educativos. Por lo que, si se fortalece la formación docente, el impacto favorecerá la mejora de la práctica de aula y la construcción de conocimientos será más significativa. De ahí la importancia de la orientación, el acompañamiento y el apoyo, de manera adecuada, al profesor durante los primeros años de experiencia, ya que estos elementos son determinantes para su consolidación como profesional exitoso. Investigaciones realizadas en esta línea sustentan la importancia del diseño, implementación y seguimiento de programas de orientación, acompañamiento y apoyo centrados en las necesidades formativas del profesor principiante. Se recomienda que estos programas sean sustentados en el criterio base de establecer y mantener una línea unificada entre la formación inicial, período de iniciación y la formación docente en servicio.

Este proyecto de investigación centra la atención en analizar los problemas y necesidades formativas manifestadas por el profesorado principiante preuniversitario de la República Dominicana que ha participado en el programa INDUCTIO, en relación con su desarrollo personal, profesional y laboral. Los resultados podrán servir de referente para la toma de decisiones relativas al diseño, implementación y seguimiento de programas de inducción que resulten eficaces (Algozzine et al., 2007). De esta manera el sistema educativo dominicano tendrá otro punto de apoyo para dar respuestas a la demanda socioformativa actual.



El Plan Decenal de la Educación Dominicana 2008-2018, en la Política No. 6, asume que la formación de los recursos humanos y su permanencia, las características personales y profesionales apropiadas para que puedan tener un desempeño efectivo, son dos de las prioridades del sistema educativo. En este sentido se plantea:

*Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento del personal ya contratado... Propone también medidas y acciones para el desarrollo profesional del personal contratado y para incentivar su permanencia en el sistema (SEE, 2008, p.87).*

Por otro lado, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, en el compromiso No. 5.2.2., establece 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” (Presidencia de la República Dominicana, 2014, p.18). Como respuesta a este compromiso, el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM, desarrolló, de manera piloto, el “Programa de Formación del Profesorado Principiante de la República Dominicana”. Con este programa se procura mejorar la formación y desarrollo profesional de los profesores principiantes.

Cabe destacar que, según la investigación titulada *La formación Docente en Latinoamérica. Estudios de Caso en Chile, Nicaragua, Perú y República Dominicana*, en el año 2010 no existía el sistema nacional de inducción al profesorado principiante en República Dominicana (Educación, 2010) ni se conocía investigación formal que aportara información al respecto. En este mismo orden, OEI (2011) planteó que los procesos de inducción en la República Dominicana no han sido integrados al modelo de formación docente. Por tal razón, se imponía la realización de un estudio que pudiera arrojar luz a las autoridades del Ministerio de Educación (MINERD), a los directivos de los centros educativos, al profesorado principiante, a las instituciones formadoras y a la sociedad en sentido general.

La siguiente afirmación consolida lo expresado anteriormente: “Los maestros deben aprender continuamente a estar al día con las nuevas tendencias y aprender nuevas estrategias, técnicas y métodos para enfrentar nuevos desafíos de aula” (de Vries, Jansen, & van de Grift, 2013, p.79). En el caso del profesorado principiante se deberá reflexionar acerca de su proceso de adaptación a la nueva realidad. Las implicaciones metodológicas y complejidades de su práctica de aula y de gestión permiten generar y comunicar sus necesidades formativas; planificar y liderar la consolidación de su desarrollo profesional. Conocer su percepción y aspiraciones con respecto a



sus problemas y necesidades, la de sus compañeros, su mentor; así como la del equipo directivo es de vital importancia para saber qué hacer al respecto.

Harrison, Dymoke & Pell (2006) expresan que desde el *enfoque participante involucrado*, hasta “los profesores principiantes serían vistos como capaces de desarrollar liderazgo innovador, reflexionando sobre sus propias acciones y capaces de identificar sus propias necesidades de desarrollo profesional” (p.3). Los profesores principiantes deben ser actualizados y capacitados permanentemente acerca de las necesidades que se generan en relación con su realidad, la de los alumnos, la de la escuela y la sociedad en general. Su percepción, la del mentor, los estudiantes, padres o tutores y los demás grupos que inciden en los centros educativos, constituyen el punto de referencia para el diseño y desarrollo de las acciones formativas de apoyo a su labor. En este orden, se considera sumamente importante que el profesorado principiante desarrolle las competencias requeridas y que las transfiera al alumnado para que desarrolle sus capacidades cognitivas, afectivas y motrices que le permiten mantenerse integrados en la sociedad. Esto es fundamental para que la calidad de los resultados educativos esté a la par con el nivel de desarrollo personal, profesional y laboral de los profesores.

Las áreas y contenidos curriculares se convierten en un marco de referencia para el diseño y desarrollo de acciones de actualización y capacitación de los profesores principiantes. Esto no se traduce en buenas prácticas pedagógicas a favor de los aprendizajes de los alumnos si se mantiene un *enfoque burocrático-administrativo* que procura “la implementación de un plan de estudios cuyos parámetros son impuestos al centro por un organismo externo” (Harrison et al., 2006, p. 3). Las necesidades formativas del profesor principiante se generan en la comunidad, en la escuela y/o en las aulas y éstas son las que deben ser el centro de atención a la hora de diseñar y desarrollar programas de inserción docente. En este orden Marcelo (2007) expresa lo siguiente:

*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” (p. 22).*

La interacción del profesor principiante con los alumnos, sus pares, el equipo de gestión, el personal de apoyo administrativo, los padres y demás actores del proceso le ayuda a mejorar su práctica. Uno de los grandes desafíos que afronta el profesor principiante es lograr la articulación



exitosa entre lo que le han dicho en la universidad y lo que ha encontrado en la escuela. En este sentido toma fuerza la figura del mentor, ya que para lograrlo, requiere de la orientación, apoyo, acompañamiento y seguimiento de un profesor experimentado y experto en el marco de un programa de inducción sistemático.

En síntesis, se ve claro que es necesario que el profesor principiante construya los aprendizajes y desarrolle las competencias que se requieren para poder desenvolverse con éxito en su entorno profesional, laboral y personal. Por lo que, conocer y analizar los problemas y necesidades formativas del profesor principiante es de vital importancia, ya que esto arroja luz para la implementación y desarrollo de programas de inducción.

Los resultados de la presente investigación servirán de base para que los profesores principiantes, mentores, profesores experimentados, directivos docentes de los centros educativos, las demás autoridades del sistema educativo, así como de las instituciones de formación y la sociedad en sentido general, enfoquen la toma de decisiones hacia la realidad e intereses que predominan en las escuelas y hacia las políticas nacionales de formación y capacitación de los profesionales de la educación.

#### **1.4. Planteamiento del problema y preguntas de investigación**

##### **1.4.1. Planteamiento del problema de investigación**

El punto de apoyo de toda investigación es el planteamiento del problema que se va a investigar. Un acontecimiento, un fenómeno o una situación que genera el interés por saber, mueve a la búsqueda de la solución mediante la aplicación del método científico (Monje, 2011). El investigador siente la curiosidad y la necesidad de conocer la realidad y es así que planifica y recoge información para dar respuesta a las preguntas que giran alrededor del problema que se ha planteado.

En la República Dominicana han ocurrido hechos trascendentes en el ámbito educativo, siendo la finalidad de los protagonistas impactar positivamente en los resultados de los aprendizajes que construyen los alumnos: 1) Se ha avanzado en la realización de concursos de oposición para profesores y de otros cargos. 2) Se ha avanzado en la revisión y actualización curricular. 3) En 2014 se firmó el Pacto Nacional para la Reforma Educativa. 4) Se ha desarrollado una masiva



construcción de aulas. 5) Se ha avanzado en la implementación del modelo de Jornada Escolar Extendida. 6) Se desarrolla la estrategia de formación docente centrada en la escuela.

A partir de las acciones enumeradas en el párrafo anterior y, tomando como base el tema de la formación, se plantea que esta investigación se centre en los problemas y necesidades formativas de los profesores principiantes que participaron el programa INDUCTIO, priorizando la reflexión y búsqueda sistemática y rigurosa de información para llegar a resultados fiables. Esto permitirá construir conclusiones relevantes y recomendaciones que podrán ser tomadas en cuenta por los principales actores del sistema educativo de la República Dominicana. El siguiente enunciado constituye el problema de investigación, siendo a la vez el punto de partida y de apoyo:

*¿Qué problemas y necesidades formativas manifiesta el profesorado principiante de la República Dominicana que participa en el Programa INDUCTIO, en relación con su desarrollo personal, profesional y laboral?*

#### **1.4.2. Preguntas de investigación**

El problema de investigación que se ha planteado generó unas preguntas reflexivas y que a la vez están relacionadas con el mismo (Monje, 2011). Las siguientes interrogantes ayudaron a marcar el camino a seguir para establecer los objetivos del estudio que se ha llevado a cabo, ayudando a ver con claridad y precisión a dónde se quería llegar:

1. ¿Qué problemas expresaron los profesores principiantes del Programa INDUCTIO de la República Dominicana, en relación con su práctica docente?
2. ¿Qué necesidades formativas expresaron los profesores principiantes del Programa INDUCTIO de la República Dominicana, en relación con su práctica docente?
3. ¿Cuál es la importancia de atender las necesidades formativas de los profesores principiantes en procura de mejorar su práctica de aula?
4. ¿Qué recomendaciones se pueden formular para que las autoridades educativas, las instituciones formadoras se informen a la hora de diseñar y desarrollar programas de inducción docente?



## 1.5. Objetivos

### 1.5.1. Generales

1. Analizar los problemas y necesidades formativas manifestadas por el profesorado principiante de la República Dominicana que ha participado en el Programa INDUCTIO, en relación con su desarrollo personal, profesional y laboral.

### 1.5.2. Específicos

1. Identificar y describir problemas que manifestaron los profesores principiantes de la República Dominicana que ha participado en el Programa INDUCTIO.
2. Identificar y describir las necesidades formativas que manifestaron los profesores principiantes de la República Dominicana que han participado en el Programa INDUCTIO.
3. Determinar la importancia de atender las necesidades formativas de los profesores principiantes en procura de mejorar su práctica.



## Capítulo II: Marco teórico

### 2. Formación docente y desarrollo profesional

#### 2.1. La formación docente

La docencia es un proceso de desarrollo personal y profesional que abarca diferentes etapas y no debe ser abordada como una actividad pura y simple que se lleva a cabo de manera discontinua y a veces descontextualizada. La docencia ha de asumirse como una labor que encierra distintos retos, uno de estos retos es lograr el desarrollo de la dimensión humana del individuo. En este sentido Murrain, Barrera y Vargas, Y. (2017, p. 242) sostienen que la profesión docente incluye:

*... el forjar, modelar y transformar lo humano cultivando en el educando principios, valores, buenas costumbres, idoneidad, ilusión, motivación, creatividad, innovación, emprendimiento y utopías. Porque es a partir de todo ello que aprender se convierte en un placer y un reto, se investiga, se generan nuevos desarrollos o adaptaciones propositivas para el contexto local, regional, nacional e internacional, y para esos espíritus inquietos, críticos, dinámicos es que realmente está el docente/maestro, quien los puede orientar al respecto.*

La afirmación anterior refuerza la idea de que la sociedad de hoy, caracterizada por el uso intensivo e integración de las TIC, genera y regenera cambios continuos e inevitables que sugieren una profunda revisión de la formación y función del docente. Por lo que es urgente que se replantee la formación inicial y continua del personal docente del sistema educativo, ya que una mirada a las concepciones epistemológica y metodológica de la educación conduce a que ambas cuestiones puedan tratarse con un mayor grado de profundidad. Pues no basta con el maquillaje ni simplismo a la hora de abordar la revisión y actualización de los planes de estudios de la formación docente. Es necesario que se asuman posturas en base a las experiencias, tanto nacionales como internacionales como referentes.

En 2013 se publicó el Informe español Talis, con el título “Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje”, que en su capítulo 3 se refiere al desarrollo profesional y a la evaluación del profesorado” (España-OCDE, 2013). Este informe señala tres aspectos fundamentales: 1) Analiza las experiencias de desarrollo profesional en relación con las actividades realizadas para mejorar los aprendizajes y habilidades de los profesores y lograr una práctica docente efectiva. 2) Se refiere a la importancia de la evaluación del profesorado como una fuente de información para que éste pueda comprender su práctica y mejorarla. 3) Las opiniones de los profesores y directivos pueden



ayudar al diseño e implementación de políticas para mejorar su desarrollo profesional y, en efecto, impactar en la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

En 2018 se publicó el Informe español TALIS, con el título “Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje” que, en su capítulo 5, uno de sus subcapítulos se refiere a Acceso a actividades de iniciación profesional en los centros educativos, distinguiendo una serie de actividades de iniciación para apoyar, tanto al profesorado principiante en la docencia como a los profesores ya experimentados que llegan a un nuevo centro educativo. Según el informe (España, 2019, p. 151-152):

*...las actividades de iniciación podrían presentarse en programas formales estructurados (supervisión periódica del director, o reducción de la carga docente, tutoría formal por un docente con experiencia) o bien podrían organizarse de manera informal como actividades separadas disponibles para apoyar a los nuevos docentes (trabajo informal con otros nuevos docentes o programa de acogida para nuevos docentes). En el Cuadro 5.3 se incluyen las cuestiones que, al respecto, debieron responder los directores de los centros escolares.*

**Cuadro 5.3. Actividades de iniciación profesional en los centros educativos. TALIS 2018**

**¿Tienen acceso los profesores nuevos de este centro a actividades de iniciación profesional?**

Un programa de iniciación profesional está diseñado para dar apoyo a los nuevos profesores en su iniciación a la profesión docente y para apoyar a los profesores con experiencia que son nuevos en el centro escolar.

- Existe un programa formal de iniciación profesional para profesores nuevos.
- Existen actividades de iniciación profesional de carácter informal para profesores nuevos.
- En caso de haber respondido “sí” a la primera de las dos preguntas:  
¿A qué profesores se ofrece un programa formal de iniciación profesional?
- A todos los profesores que son nuevos en este centro.
- Solo a aquellos profesores que son nuevos en la docencia.

Está claro que hay que evitar la descontextualización y desarticulación curricular de los programas formativos de docentes y lograr la articulación entre la universidad y la escuela. Hay que conectar la teoría implícita-explicita con la realidad y la práctica de la escuela desde una perspectiva reflexiva y colaborativa. Hay que formar al nuevo docente como investigador en la acción colaborativa (Mitchell, Reilly, & Logue, 2009), capaz de construir y reconstruir su saber y hacer, fortaleciendo su ser y su convivir en la actual sociedad. Se requiere un profesional de la educación





con las competencias humanas y profesionales fundamentales para el ejercicio docente de calidad. Un ejercicio centrado en el desarrollo no sólo académico de los alumnos, sino humano para que sea útil y duradero. De ahí la necesidad de una línea continua y sostenida de la formación inicial, la inducción y formación docente en servicio.

En la actual coyuntura es necesario diseñar e implementar una formación que procure la reconstrucción de las creencias, percepciones y prácticas de los docentes. Dicha transformación deberá tener como punto de partida los saberes previos del futuro docente y estar conectada con la realidad tecnológica, económica y política que le rodea. Gómez (2010, p.12) expresa:

*“La formación de docentes podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible. Es decir, es un auténtico proceso de educación”.*

Hoy se exige mayor calidad en la preparación del profesorado, a fin de que lo que se hace en el aula y en la escuela cumpla con los estándares académicos establecidos. Uno de los puntos de apoyo a tomar en cuenta para lograr mayor calidad en los resultados educativos es que los profesores pueden mejorar su comportamiento docente a partir de su participación en programas de capacitación, ya que a través de esta estrategia desarrollan sus habilidades metodológicas, poniéndolas en práctica (Dijkema, Doolaard, Ritzema, & Bosker, 2019).

En el campo de la educación se requiere que el profesor haya desarrollado unas competencias personales, profesionales y laborales que se correspondan con la realidad que viven los alumnos, los padres y la comunidad en sentido general. La sociedad demanda profesionales docentes que se inserten con éxito en la sociedad de la información y del conocimiento y que desde ella practiquen y promuevan la convivencia pacífica, pero dinámica. La sociedad actual demanda profesionales docentes que puedan superar la barrera del uso intensivo de la tecnología y la integren a su práctica como herramienta facilitadora y enriquecedora del proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Ezer, Gilat, & Sagee (2010) plantean que la calidad de la enseñanza va más allá de las habilidades que pueda desarrollar el profesor. Que más bien agrupa una serie de componentes entre los que se destacan habilidades, creencias, percepciones, motivación, compromiso y la propia personalidad del profesor. Esto significa que el proceso formativo del profesor principiante debe resaltar la



importancia de la dimensión personal como el punto de partida para llegar al desarrollo profesional y laboral.

Se requiere que las instituciones de educación superior desarrollen acciones para mejorar la calidad de la formación docente y así satisfacer las exigencias de la sociedad actual (Moussay, Flavier, Zimmermann, & Méard, 2011). Esto se corresponde con la permanente preocupación, tanto nacional como internacional de que se formen maestros en cantidad y calidad suficientes. En este sentido, los resultados de algunos estudios indican que cuando es mayor y mejor el rendimiento académico de los futuros profesores durante su preparación, en esa misma proporción son los aprendizajes de los alumnos (Moulding, Stewart, & Dunmeyer, 2014). Una buena formación del profesor que se transfiere a la práctica pedagógica puede impactar positivamente en los resultados académicos de los estudiantes.

Lo anterior está estrechamente ligado a la selección de los egresados de la Secundaria que pasan a estudiar la carrera de educación y que de mantener altos niveles de apropiación de los conocimientos relacionados con su ámbito de formación pudiera asegurarse un buen ejercicio profesional. De ahí la necesidad de que las universidades formadoras de docentes, en el contexto nacional, reconozcan la importancia de la política 6 del Plan Decenal de Educación 2008-2018 de la República Dominicana: “Priorizar la formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo y promover la permanencia y crecimiento profesional del personal ya contratado” (SEE, 2008, p. 88). A la hora de implementar esta política se debe incluir el desarrollo integral de quienes se forman, de lo contrario será insostenible y de poca utilidad.

En relación con la deficiente preparación y poca calidad del desempeño de los docentes, como un concierto de voces bien afinadas, suena la tradicional melodía de insatisfacción de los egresados, administradores, directivos, padres, estudiantes, los autollamados miembros de la sociedad civil y, en sentido general, toda la comunidad. Ellos se refieren al fracaso de los profesionales de la educación, a contar de los resultados académicos de los estudiantes; sin embargo, pocas veces se analizan las causas partiendo de la realidad socioeducativa del sistema. Se desvía la atención, generando discusiones sobre quién tiene la culpa de la baja calidad formativa del docente, descuidando lo que hay que hacer para la solución a mediano y largo plazo. En ese orden, como lo plantean Korthagen, Loughran, & Russell (2006) todas estas reacciones han generado presión para un replanteo de la estructura y las prácticas de la formación docente. Esto sugiere que la



mirada a la reforma no sólo debe abarcar la formación inicial y continua del profesorado sino incluir la del equipo directivo, técnico y del personal de apoyo administrativo. Parece que no sólo se deberá incluir a los centros educativos, sino a los distintos estamentos del sistema: distrito, regional y sede central. Un mayor énfasis debe hacerse en la inducción de cada uno de estos actores.

Jiménez-Narváez (2019, p. 326) hace una acotación importante en el tema de la formación inicial del profesorado al afirmar que:

*Las vivencias de los egresados permiten valorar los procesos formativos y curriculares de las Licenciaturas y en general, de los pregrados; el reto es lograr que estas experiencias de la vida laboral y profesional se reviertan en menor tiempo en las discusiones y apuestas que tienen las entidades formadoras de maestros; tomar en consideración los problemas profesionales es una vía interesante para reconocer cómo la formación puede estar más a tono con la realidad educativa y social.*

La formación docente ha de abordarse de manera integral, coherente, sistemática, continua y centrada en las necesidades de los alumnos. La integración y participación de los distintos actores en los procesos formativos garantiza la colaboración interactiva. Permite el uso del mismo lenguaje, tanto a lo interno como a lo externo de la escuela. Ayuda a una mejor y mayor comprensión de la práctica. Si se desarrolla de manera dispersa y fragmentada, los avances continuarán siendo insuficientes, insatisfactorios e ilegítimos. En ese sentido, Fox & Wilson (2015) sostienen que además del mentor y el supervisor, el apoyo al profesor principiante proviene de compañeros, maestros de otros centros, la universidad, amigos, padres. A estas fuentes de apoyo habrá que agregar a los estudiantes y a expertos.

### 2.1.1. Principales limitaciones de la formación docente

Desde siempre, pero con mayor frecuencia en las últimas décadas, los gobiernos han propiciado reformas educativas sustentadas en diagnósticos regionales y locales. Abarcan los principales nudos que bloquean la calidad de los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Estas acciones han sido desarrolladas para responder a la marcada y creciente preocupación que muestra la sociedad por la relación causa-efecto que se reconoce entre la calidad de la formación docente inicial y continua y el rendimiento académico de los estudiantes. A todo esto hay que agregar el abordaje que hacen los teóricos e investigadores acerca del tema. Es evidente que queda por superar una franja importante de las limitaciones que obstaculizan el logro de la calidad requerida.



Cabe destacar la necesidad de dar respuestas pertinentes, permanentes y sistemáticas a las siguientes preguntas: ¿cuál es el perfil de entrada de los egresados de la Secundaria que deciden estudiar educación?, ¿cuál es el currículo pertinente para la formación del profesorado preuniversitario?, ¿cuáles son los estándares para que una institución formadora pueda ser reconocida, acreditada y certificada?, ¿quién forma a los formadores, cómo se forman?, ¿cuáles son los modelos y enfoques que predominan en la práctica formadora de docentes? Estas interrogantes se convierten en eslabones que impactan en la calidad de la formación del docente preuniversitario, eje central de los debates nacionales e internacionales, así como tema de numerosas investigaciones.

En la figura 2 presentamos los elementos que pueden llegar a ser limitaciones de la formación del docente preuniversitario

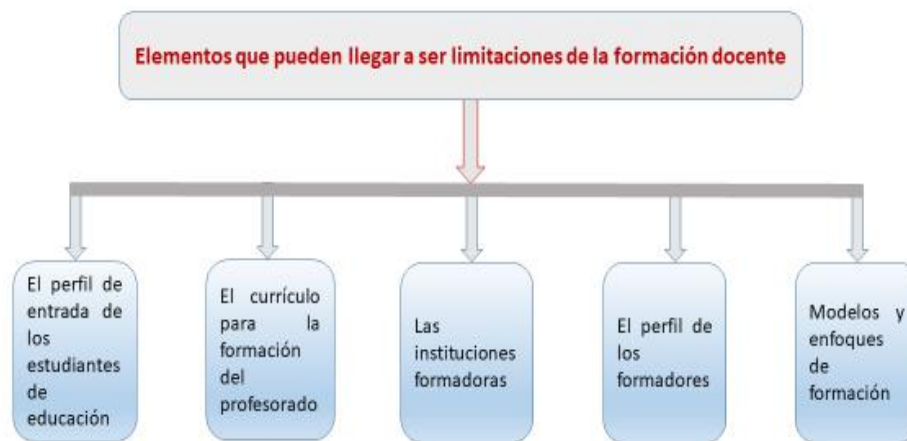


Figura 2. Limitaciones de la formación docente

A continuación se describen las principales limitaciones que siguen afectando a la formación del profesorado.



### 2.1.1.1. El perfil de entrada de los estudiantes de educación

Algunos países han logrado una revalorización de la profesión docente haciendo que resulte atractiva, inclusive para los egresados de la Secundaria que han alcanzado los mejores rendimientos académicos en los centros educativos de mayor prestigio y para lograrlo, los gobiernos han invertido una cantidad considerable del presupuesto en la educación. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo en otros países en donde la carrera de educación es poco valorada, a pesar de los esfuerzos de las universidades y de las autoridades políticas por captar a los mejores candidatos.

Otro aspecto a considerar es que persiste la tradicional presión de los sindicatos de profesores que luchan por mejores condiciones de vida, haciendo poco énfasis en el desarrollo profesional docente. Esto ha significado que la carrera de educación ha sido considerada como una oportunidad para superar las condiciones socioeconómicas de los jóvenes que provienen de los estratos más desposeídos.

Las instituciones formadoras han establecido criterios académicos para poder estudiar educación, igual han hecho los gobiernos que financian la formación docente. Esto no ha tenido el efecto deseado en la calidad de la formación ni de los resultados académicos de los estudiantes. En la República Dominicana algunas universidades han establecido como criterio académico un promedio general mínimo de 80% para aspirar a estudiar la carrera de educación. No obstante, el promedio o índice general pudiera ocultar algún tipo de sesgo en relación con el origen, trayectoria y cultura académica de las instituciones educativas preuniversitarias. Pudiera ser que los mejores egresados de los centros de Secundaria con características de marginalidad y vulnerabilidad no alcancen el mismo nivel de desarrollo intelectual que los de las instituciones de mayor prestigio o viceversa.

Desde hace varios años se registra un proceso de mejora de las condiciones de vida de los profesores dominicanos, específicamente en lo salarial y lo formativo. Este hecho ha provocado el interés de egresados de Secundaria por cursar la carrera docente, llegando a ocurrir que profesionales de otras carreras muestran disposición de ingresar al sistema educativo a través del Programa de Habilitación Docente. A pesar de esta realidad, falta avanzar más y conectar estos logros con la calidad de los resultados de los estudiantes. Ya que se mantienen los reportes de que la preparación académica preuniversitaria de los futuros profesores es baja y con esta condición



entran a la universidad a estudiar educación. Esto se refleja en la calidad de su formación y por ende en los resultados de los estudiantes, según los informes internacionales.

### 2.1.1.2. Las instituciones formadoras y la realidad

Cada país implementa sus mecanismos administrativos en lo relativo a la regulación de la formación docente. En muchos casos se percibe poca o ninguna coordinación y articulación entre las instituciones formadoras de docentes, independientemente de que la institución estatal reguladora haya establecido los estándares correspondientes. Cada una elabora propuestas formativas institucionales individuales en torno a un mismo programa y la misma es aprobada por la institución estatal reguladora, salvo algunas excepciones. Estas formas de organización hacen que los futuros profesores se formen, como lo plantea (Vezub, 2007, p.6), “en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica: escuelas normales, institutos superiores no universitarios, universidades, facultades de pedagogía, institutos de dependencia nacional o local (provincia/Estado), centros que pertenecen al sector privado y público o solamente estatales”. Los egresados de las instituciones formadoras son contratados por los centros de los sectores público y privado, sin que haya al menos un cuestionamiento a las diferencias en los contenidos de un mismo programa ofertado por más de una institución.

### 2.1.1.3. Lo curricular y lo pedagógico

Los contenidos de las asignaturas que han tenido que cursar los nuevos profesores no se corresponden en gran medida con la realidad que tienen que enfrentar cuando van por primera vez a las aulas. Parece, por otra parte, que se hace poco énfasis en el desarrollo de la capacidad de adaptación a la nueva realidad. *Lo de la universidad fue pura teoría. Eso me sirvió de poco.* Estas son algunas de las expresiones más frecuentes de egresados. La inseguridad e inconformidad se apodera de ellos, ya que no se sienten con las condiciones requeridas para enfrentarse a la realidad. En ese orden Vezub (2007, p.10-11) enumera varias razones que pudieran afectar lo curricular:

- 1) *Distancia que se produce entre la formación recibida y la realidad educativa.*
- 2) *El currículum de la formación focaliza en exceso sobre las denominadas materias técnico-profesionales y las disciplinas psicológicas que fundamentan el acto de enseñar, en detrimento de una formación social y cultural más amplia que posibilite a los futuros docentes sumergirse en los problemas sociales y educativos contemporáneos.*
- 3) *Los nuevos planes de estudios casi no asignan horas de clase a la formación cultural general, sí fines directos de enseñanza.*



- 4) *Las prácticas de formación presentan una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los alumnos.*
- 5) *Los egresados tampoco se sienten bien preparados en los aspectos instrumentales de las tareas.*
- 6) *La formación suele abordar situaciones de clase e instituciones “tipo”, generalmente escuelas urbanas que atienden a una población más o menos homogénea y con bajo nivel o conflictividad social.*

#### **2.1.1.4. Modelos de formación**

En la mayoría de los países se han generado discusiones en lo referente a que los enfoques de la formación inicial del profesorado continúan alejados de la realidad. Por un lado, no se percibe la estrecha conexión con las necesidades formativas de los profesores y, por el otro, es bajo el impacto positivo en la práctica. Los administradores de las instituciones formativas no garantizan que los programas de educación respondan a las expectativas y necesidades de los futuros profesores ni de los ya en servicio. Tampoco satisfacen la demanda de la escuela ni de la comunidad en sentido general. Sin embargo, persiste la tesis de que se aspira a que la formación del profesorado esté vinculada a la escuela en donde la teoría y la práctica estén coherentemente conectadas (Korthagen et al., 2006).

En ese mismo orden Marcelo (2007) resalta la brecha entre el estilo organizacional de la institución formadora, la base teórica de la formación inicial y el ejercicio profesional y los conocimientos que se construyen *en y de* la práctica. Esto evidencia la falta de sincronía entre el constructo teórico de la formación y la realidad que se genera en la escuela. Hace falta reflexionar acerca del proceso de apropiación cognitiva del futuro maestro, sus conocimientos y creencias construidas en los espacios y circunstancias informales.

Cobra fuerza la hipótesis de que en la medida en que se logra una mayor comprensión de cómo los profesores aprenden a enseñar mejorarán los programas de formación (Moussay et al., 2011). De manera que tanto las instituciones formadoras como los gobiernos deberán diseñar e implementar prácticas articuladas que hagan posible una formación docente inicial y continua a la luz de la sociedad de la información y el conocimiento. Los actuales y futuros profesores deberán mostrar competencias disciplinares y pedagógicas que conecten con lo humanístico, ético, ecológico, tecnológico, social, cultural, económico y político.



### 2.1.1.5. El perfil profesional de los formadores de docentes preuniversitarios

La preocupación por la calidad de la labor docente, tomando como punto de partida la formación y capacitación del profesor ha sido externada por los que de una u otra forma se relacionan con dicha práctica. Los *resultados académicos* de los estudiantes constituyen el indicador más utilizado para medir *la calidad de la formación del profesorado*. La estrecha vinculación entre ambas variables nos da una relación causa-efecto. Pero, ¿quién forma a los profesores preuniversitarios?, ¿quién forma a los formadores de profesores preuniversitarios?, ¿conocen los formadores la verdadera realidad de la escuela y en ese sentido diseñan y orientan su práctica?

En los últimos años se ha venido llamando la atención a lo que pocas veces se había enfocado: la formación de quien forma al profesorado preuniversitario. El logro de la calidad educativa está amarrada a la selección, formación y gestión de los formadores de docentes, su planificación y práctica facilitará la formación de profesores cualificados (Dewar, 2000). De ahí que se considera como muy importante una serie de aspectos que tocan al profesor universitario y que a la vez impactan en su formación inicial. Veamos algunos de esos aspectos en la figura 3:



Figura 3. Aspectos perfil formadores de docentes





- **Voluntad y compromiso profesional para el ejercicio profesional.** La falta de motivación intrínseca o extrínseca que muestra el profesor universitario en el desarrollo de su labor es el principal obstáculo para un desempeño de calidad a favor de los futuros docentes.

En lo relativo al compromiso en y para el ejercicio profesional es otro asunto que se agrega. Y es que hay formadores que se muestran poco comprometidos con la formación de los futuros profesores (Marcelo, 2007). En esa tónica se plantea la necesidad de que las instituciones formadoras sean lo suficientemente cuidadosas a la hora de seleccionar, reclutar y designar al personal docente formador.

- **Formación inicial.** Se reportan casos en los que el profesorado universitario ha sido formado con insuficiencias y deficiencias. Los contenidos ofrecidos han resultado pocos y de baja calidad, ya que no se corresponden con las necesidades formativas de los futuros profesores. Tampoco ha habido un nivel de empoderamiento aceptable que garantice la transferencia deseada.

La situación se complica cuando los futuros profesores reciben orientaciones de profesionales de otras carreras, muchas veces con una sólida formación académica; pero carecen de la preparación necesaria para ayudar a aprender a enseñar. Esto los aleja de un desempeño como formadores acorde con la carrera docente. De ahí la necesidad de que las instituciones formadoras implementen un modelo de desarrollo profesional permanente que beneficie a los profesores formadores. Esto mejorará su práctica profesional la formación de los futuros profesores; mantenerse actualizados y poder acceder a otros espacios dentro de la institución, incluyendo la promoción.

- **Nivel académico.** Un aspecto que estuvo rezagado fue el grado universitario del formador de profesores preuniversitarios. Sin embargo, cabe resaltar que los gobiernos y las instituciones formadoras de la región han gestionado y otorgado facilidades para que este personal pueda continuar su desarrollo profesional. No obstante, los reportes indican que no se ha avanzado lo suficiente. Una cantidad considerable de formadores conserva el mismo nivel que el que obtendrán sus alumnos (Vezub, 2007). Esto da como resultado que haya poca profundidad en la preparación de los futuros profesionales de la educación.

En la República Dominicana el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Mescyt) ha establecido como requisito para la certificación y acreditación de las instituciones



de educación superior que los formadores eleven y fortalezcan su nivel académico. Lo mismo aplica para el ingreso de nuevos formadores. De modo que el nivel mínimo sea el de especialidad y, de manera gradual logren elevar su grado de maestría y doctorado (SEECyT, 2008).

- **Desempeño docente efectivo.** Existen limitaciones metodológicas en el campo de la práctica del profesorado universitario que no fueron superadas durante su formación. En muchos casos se reportan debilidades a la hora de aplicar técnicas de aprendizaje y enseñanza.

Entre las dificultades más sobresalientes se enumeran las relacionadas con la formación e integración de los estudiantes en equipos de trabajo, acompañamiento directo y personalizado a los alumnos, planificación del proceso educativo, conocimiento de los recursos pedagógicos, los tipos de evaluación (Estepa et al., 2005), uso e integración de la tecnología. En lo relativo a los recursos didácticos el desconocimiento se refleja en la búsqueda, elaboración, selección y uso oportuno y adecuado. En lo referente a la evaluación se percibe desconocimiento para la elaboración y aplicación de instrumentos, así como análisis y reflexión de los resultados.

- **Experiencia preuniversitaria.** La falta de experiencia en la labor docente preuniversitaria lleva al profesorado universitario a poseer poca comprensión de la complejidad del escenario denominado escuela. Esto lo convierte en un obstáculo para la calidad de la formación del profesorado. Se reportan una cantidad importante de casos de instituciones formadoras con formadores de docentes preuniversitarios sin experiencia docente de aula en la escuela preuniversitaria.
- **Acompañamiento y capacitación.** Durante su período de profesor principiante universitario y a lo largo de su ejercicio profesional no ha recibido el acompañamiento ni la capacitación para convertirse en un formador efectivo. En este orden, Estepa et al. (2005, p.2) plantean:

*Es necesario destacar que las publicaciones que se han producido en los últimos tiempos señalan que los profesores universitarios, al igual que otros profesionales, requieren para su mejora como docentes apoyos de otros compañeros y asesoramiento específico de otros colegas con más experiencia profesional, así como determinada formación didáctica.*

- **Prácticas de reflexión y colaboración.** Al profesorado universitario le ha faltado ser orientado para reflexionar críticamente acerca de su propia práctica: lo que hace, cómo lo hace, el aprendizaje que necesitan los estudiantes, cómo éstos aprenden. Es este sentido, (Estepa et al.,



2005) dicen que de ser entrenados en estos aspectos, mejorará su condición como profesionales de la educación. Por otro lado, a la falta de prácticas reflexivas se agrega lo que debe acompañar y continuar a éstas: prácticas colaborativas con y entre sus colegas.

- **La práctica investigativa.** El profesor formador se desarrolla como investigador de su propia práctica. Este es uno de los principales horizontes hacia donde debe encaminarse su formación y ejercicio docente, algo que no es común actualmente en las universidades latinoamericanas. Como lo plantean Dutra & Loch (2010): “*la formación del profesor como investigador tiene posibilidades de crear y hacer proliferar comunidades interpretativas, de cuestionar lo instituido, creando y recreando la realidad en la que está insertado*” (p.2). El profesor investigador es capaz de transformar real y positivamente su esquema mental y de práctica cotidiana a partir del desarrollo de la cultura investigativa. Para lograrlo, necesita avanzar más allá del trabajo académico de aula, integrando la búsqueda y análisis de los porqués de su propia práctica y avanzando hacia la toma de decisiones para mejorarla.

### 2.1.2. Principales desafíos de la formación docente

La implementación de políticas de formación docente inicial debe estar centrada en la realidad con la se enfrentará el futuro profesor. Esto implica una estrecha y mayor colaboración entre la universidad y la escuela (Vick, 2006). Se requiere una cadena formativa fundamentada en la colaboración intra e interinstitucional y, como lo plantean Marcelo y Vaillant (2018) con una mirada desde lejos y a lo lejos, de manera que los docentes que se forman desarrollen competencias globales e internacionales. La formación docente deberá estar enfocada en mejorar la calidad de la práctica de los formadores para que impacte de manera efectiva en la de los formados y la de éstos en los aprendizaje de los alumnos. En ese mismo orden, (Vezub, 2007) plantea cuatro desafíos: El primero se refiere a la reorganización y articulación de las instituciones de formación inicial. El segundo enfatiza la superación de la fragmentación y desarticulación de la formación continua. El tercero hace hincapié en la formación del prácticum. Y el cuarto se enfoca en la ampliación del currículo y los contenidos de la formación.

En síntesis, la formación docente deberá enfrentar diversos y complejos desafíos, a fin de mejorar los resultados académicos de los estudiantes. De ahí la imperiosa necesidad de una alianza universidades- universidades, universidades-gobierno, país-países que procure:



- a) Garantizar el ingreso de los mejores egresados de Secundaria a la carrera de educación, dando prioridad a los que muestran mayor inclinación hacia la profesión docente.
- b) Articular con las instituciones de formación inicial, de manera que los programas formativos respondan a una lista de competencias y contenidos generados de diagnósticos periódicos y posteriormente consensuados.
- c) Fortalecer la formación docente de los formadores. Elevar el nivel académico del profesorado de las instituciones de educación superior, así como mantener los requisitos para el ingreso.
- d) Formar a un docente investigador en y desde la práctica colaboradora y que potencie el desarrollo de competencias internacionales e interculturales. El docente que se forma deberá ser capaz de identificar y desarrollar sus competencias humanas y profesionales mediante la reconstrucción de sus creencias y estableciendo una interconexión entre las teorías implícitas y las explícitas o proclamadas (Gómez, 2010). De ahí la importancia de diseñar e implementar modelos formativos sustentados en la construcción y reconstrucción de aprendizajes reflexivos y colaborativos.
- e) Articular los contenidos de la formación docente inicial con la realidad de la escuela del país y del mundo, reenfocándolos hacia una perspectiva acorde con los permanentes cambios sociales, culturales, políticos, económicos, ecológicos y tecnológicos a nivel nacional e internacional.
- f) Elevar y mantener el prestigio de la profesión docente. Ésta se fundamenta en el nivel intelectual de los profesores, sólido dominio de los contenidos curriculares que se relacionan con su práctica de enseñanza y aprendizaje, capacidad para compartir los conocimientos con sus alumnos y lograr que éstos se mantengan interesados (Lisichkin & Leenson, 2013). A esto se agrega el conocimiento pedagógico y el componente ético-moral que ha de caracterizar a todo profesional de la educación, su relación con los padres y la comunidad, así como su constante disposición y participación en actividades de crecimiento profesional.
- g) Experiencias generadas a través de vivencias en las aulas de las escuelas preuniversitarias. Quienes han vivido lo que pasa en la escuela pueden orientar, acompañar y apoyar con mayor efectividad a los que irán y están en esos contextos de construcción de aprendizajes y desarrollo de competencias.



## 2.2. El desarrollo profesional docente

### 2.2.1. Una aproximación al concepto de desarrollo profesional docente

En la mayoría de los países, toda iniciativa que se lleva a cabo en el ámbito educativo, como por ejemplo una reforma curricular, la implementación de un sistema de evaluación, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al proceso de enseñanza y aprendizaje y/o a la gestión de centros, antes o durante su implementación, se incluye el componente de la formación y capacitación (Vezub, 2007). Se toma en cuenta el desarrollo profesional del personal que hará operativa cualquier política, independientemente del para qué, qué, cómo, para quién, dónde, cuándo, porqué y quién.

El desarrollo profesional docente está asociado a la mejora del desempeño durante y a lo largo de la vida. Tiene como objetivo lograr resultados de aprendizajes funcionales en los docentes y en los alumnos. Conlleva la planificación y realización de acciones que generan conocimientos para el desarrollo de competencias relacionadas con la realidad de los actores del proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de un modelo de desarrollo profesional que tome en cuenta el apoyo al proceso de aprendizaje del profesorado, a partir de sus características (Marrongelle, Sztajn, & Smith, 2013), lo que facilitará un buen desempeño y una actitud de compromiso al aplicar lo aprendido. La formación y el desarrollo profesional de los docentes ha sido objeto de debate a nivel académico y político siempre. Sin embargo, como lo plantean Connolly, M., Hadfield, M., Barnes, Y. & Snook, J. (2018) son los mismos profesores principiantes los que opinan que a partir de su desarrollo profesional se fortalece su identidad profesional.

Son muchos y variados los conceptos que se han construido acerca de desarrollo profesional docente. Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert (2011) lo definen “como la captación formal e informal de oportunidades de aprendizaje que profundizan y amplían la competencia profesional de los docentes, incluidos los conocimientos, las creencias, la motivación y las habilidades de autorregulación” (p. 116). Además aseguran que éste se caracteriza por ser un proceso a largo plazo que se extiende desde la formación inicial en la universidad hasta la formación en servicio.

El desarrollo profesional docente se plantea en el marco de las acciones formativas que se desarrollan para garantizar la calidad de la práctica. Va desde la formación inicial a la continua y



conduce al logro de mejoras significativas en el desempeño laboral, tanto del profesorado como del equipo de gestión del centro educativo. El profesor o directivo que se capacita, ya sea de manera formal o informal encaja en el proceso de desarrollo profesional docente, propiciando y generando ambientes de aprendizajes acordes con las necesidades identificadas. Por lo que, se sugiere que cada acción formativa que se diseña y desarrolla esté enfocada en la realidad de los docentes y de los estudiantes. Ellos son el eje central del proceso de aprendizaje, y, por esta razón, habrá que asegurar una estrecha conexión entre lo que se hace y para quien se hace. Los estudiantes son como la obra de arte y el profesor es el artesano que la va puliendo, a través de sus orientación, compañía y apoyo, hasta perfeccionarla. El profesor se prepara emocional y profesionalmente para darle forma y sentido a las acciones que realiza con sus estudiantes. Cada momento de esa preparación es un peldaño que asciende en la escalera del desarrollo profesional que, de ser bien llevado, asegura la calidad requerida en el proceso de aprendizaje. Lo mismo es aplicable al directivo en su labor de gestión que se empeña en mejorar permanentemente su práctica, la que deberá estar vinculada al logro de los resultados académicos de los estudiantes.

Reyes & Marcelo (2011, p.113) expresan:

*...el desarrollo profesional docente hace referencia tanto a una acción como a un efecto; en ese sentido refiere tanto a un proceso como a un producto. Implica que se produzcan cambios perfectivos a lo largo de la carrera profesional y que exista una relación estrecha entre éstos y el aprendizaje de la enseñanza. En síntesis, bajo una conceptualización, el convertirse en profesor forma parte de un proceso continuo, en que éste interactúa y aprende con sus iguales...*

El profesor se desarrolla como profesional de la educación en un ambiente práctico, de reflexión y de colaboración. Construye sus conocimientos y desarrolla las competencias docentes que demanda la sociedad nacional e internacional, a partir de las experiencias que va desarrollando en el día a día en el aula, en y desde la escuela. Recibe y aporta en un proceso de interacción en el que, además de sus compañeros, participan los demás actores que inciden directamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

Jovanova-Mitkovska (2010, p.5) señalan que el desarrollo profesional docente:

*...significa crecimiento personal y profesional diario del profesor, un proceso largo y continuo que inicia desde el principio de su preparación para la profesión y continúa hasta el final de la vida, un proceso que se realiza en distintas formas, que implica la formación de los docentes con nuevos*



*conocimientos, habilidades, estrategias en las respectivas áreas de competencia y aplicación de tecnología apropiada.*

Se puede interpretar que estos autores van más allá de lo que institucionalmente se denomina pensión o jubilación, que es el período en que termina el ejercicio de la carrera docente. Plantean “hasta el final de la vida” o desaparición física del individuo como el momento que indica el cierre definitivo del crecimiento profesional.

El New South Wales Institute of Teachers (2007) describe el desarrollo profesional docente como “los procesos, actividades y experiencias que proporcionan oportunidades para extender el aprendizaje profesional de los docentes” (p. 3).

El desarrollo profesional docente es todo proceso de crecimiento humano, profesional y laboral de un profesional de la educación, grupo o institución educativa en procura de mejorar la calidad de los aprendizajes y de las competencias. Se centra en la construcción y gestión de aprendizajes conectados con la realidad para mejorar la práctica, a fin de impactar de manera progresiva y positiva en los estudiantes. Se fundamenta en la voluntad para aprender y abarca cuatro fases: a) la preparación emocional e intelectual; b) la realización de la práctica, como una forma de evidenciar el conocimiento teórico y la motivación de que se dispone; c) la reflexión que se lleva a cabo antes, durante y después de la práctica para aprender y reaprender a partir de la socialización y d) la sistematización de las experiencias.

El desarrollo profesional docente puede ser formal e informal. Es *formal* cuando en los ambientes de construcción de aprendizajes se realizan actividades planificadas y que responden a una intencionalidad específica e institucional. Los programas formativos de grado y posgrado, cursos, talleres, seminarios, conferencias, charlas, entre otros, son algunos ejemplos (Richter et al., 2011). Se agrega que para que haya un mejor grado de compromiso éstas deben corresponderse con las necesidades que se generan a partir de la realidad de los alumnos. Es *informal* si en los aprendizajes que se logran no media una planificación, sino que predomina la iniciativa individual o grupal de manera espontánea y autónoma. Algunos ejemplos: lecturas individuales, conversaciones interactivas con compañeros, estudiantes, padres, entre otros (Richter et al., 2011).

En la actualidad el uso de la tecnología, cada vez más frecuente y cuya tendencia se impone cada día, puede ser una de las maneras más efectivas para la construcción de aprendizajes formales e informales. Se ha evidenciado cómo internet ayuda al desarrollo profesional docente, tanto



individual como grupal, permitiendo que las personas puedan acceder, desde cualquier lugar y en cualquier momento, a la información mediante un proceso de búsqueda de alternativas a situaciones de dificultades personales o profesionales. Las comunidades virtuales de aprendizaje, por ejemplo, facilitan las relaciones sociales a través de la organización de grupos de personas con los mismos intereses y necesidades. Es evidente que las comunidades virtuales de aprendizaje apoyan el aprendizaje colaborativo, ya que propician el paso de la socialización a la colaboración entre compañeros (Ribeiro, Salvador, Silva, & Luz, 2014). Algunos controles han sido implementados para garantizar el derecho de autor, la actualización, veracidad y pertinencia de la información. En resumen, el desarrollo de aprendizajes enmarcados en la ética es un desafío a superar por los beneficiarios en ambientes virtuales cada vez más abiertos.

### **2.2.2. Características del desarrollo profesional docente**

La formación inicial es la antesala al desarrollo profesional docente y, cuando éste responde a las necesidades de los estudiantes, puede impactar de manera positiva en la práctica pedagógica del profesorado, generando los aprendizajes deseados. El desarrollo profesional docente efectivo debe cumplir con las siguientes características:

#### **2.2.2.1. Es coherente y continuo**

Se mantiene una línea unificada entre la formación inicial, la inducción y la formación en servicio, asegurando que el conocimiento disciplinar y el pedagógico se desarrollen en el marco curricular establecido. El desarrollo profesional docente se lleva a cabo de manera permanente y a lo largo del ejercicio de la carrera docente, lo que facilita la actualización sobre lo que ocurre a nivel local, nacional e internacional.

#### **2.2.2.2. Es personalizado y autónomo**

Cada quien genera sus necesidades y demanda actualización y capacitación individualizada. Tanto el profesor como el directivo pueden llevar a cabo su propio proceso de formación continua y lograr una mejora de su práctica en una determinada temática relacionada con su campo de ejercicio (Reyes & Marcelo, 2011). Incluye la posibilidad de que los estudiantes puedan identificar sus propias necesidades de aprendizaje, desarrollar y lograr su proceso de aprendizaje de manera independiente desde la práctica *aprender a aprender* (James & McCormick, 2009). El aprendizaje es la base de la demanda y de la generación de sus conocimientos, ya sea de manera ubicua (en cualquier momento y lugar) o formalmente planificado.





### 2.2.2.3. Es grupal y colaborativo

Hay necesidades de formación que se generan en los grupos afines que funcionan dentro del centro educativo (comunidades de prácticas, áreas curriculares,...) y en ese orden son satisfechas mediante la participación y colaboración de cada uno de los integrantes.

### 2.2.2.4. Es general dentro del centro

Cada institución es única y pertenece a un contexto social y geográfico determinado. Por lo tanto, las oportunidades de mejora deben corresponderse con la realidad que demanda dicho escenario y, en ese sentido se diseñan acciones formativas que satisfacen las necesidades propias del centro educativo.

### 2.2.2.5. Es flexible

Tanto el calendario como el horario de las acciones formativas se adaptan a las posibilidades de los participantes en un marco de acuerdos y colaboración, dando mayor importancia a los resultados como evidencias.

### 2.2.2.6. Es integrador

El desarrollo profesional docente está vinculado a la política formativa de la institución y del Estado en materia educativa y, en ese sentido, las acciones que se diseñan y desarrollan son coherentes entre sí, procurando que los neficios incluyan a todos los actores del proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias.

### 2.2.2.7. Es contextualizado y funcional

El desarrollo profesional docente establece relación cercana con las necesidades del profesorado y del equipo de gestión, enfocando su atención en los intereses de los estudiantes y de la realidad local, nacional e internacional.

La contextualización y la funcionalidad permiten que el desarrollo profesional docente esté asociado a los cuatro principios de la teoría de la enseñanza de calidad planteada por Stanulis, Little, & Wibbens (2012):

1. **Centrada en el alumno.** Los alumnos son el punto de partida. Ellos llegan con conocimientos y creencias acerca de los contenidos curriculares.
2. **Centrada en el conocimiento.** Los alumnos realizan construcciones cognitivas y comprensión en profundidad que les permite desenvolverse adecuadamente en su entorno.



3. **Centrada en la evaluación.** El profesor realiza evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes de los alumnos. Además propicia ambientes de auto y coevaluación.

4. **Centrada en la comunidad.** Se diseña y desarrolla en base a lo que ocurre en el aula, en la escuela y en la comunidad.

#### 2.2.2.8. Es participativo y horizontal

El profesorado, el equipo de gestión y la familia son el canal para la generación y transferencia de aprendizajes entre y con los estudiantes. Tanto a nivel de cada grupo afín como de lo general institucional se propicia un clima de aportar y construir conocimientos a partir de la experiencia propia y de la de los demás compañeros. Garantiza “la participación colectiva de los docentes dentro de la misma escuela con necesidades similares” (Harris et al., 2012, p. 5). En ese sentido se produce el proceso de co-aprendizaje entre profesores que trabajan juntos y comparten prácticas con fines de aprendizaje (Avalos, 2011).

#### 2.2.2.9. Es inclusivo

Las acciones formativas se diseñan y desarrollan con la participación de cada uno de los integrantes sin importar su origen ni ideología. Se asume que todos pueden aportar y recibir apoyo para lograr los resultados de aprendizajes deseados.

#### 2.2.2.10. Es auto y co-reflexivo

Se aprende durante y de la experiencia, se generan preguntas y preocupaciones en torno al proceso educativo (Korthagen et al., 2006). Cada práctica es una experiencia y es aprovechada por los profesores y directivos para mejorar a partir de un análisis de la misma. Gómez (2010, p.11) se refiere al conocimiento que se genera a partir de la práctica a través de la siguiente afirmación:

*... se requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que ellos desarrollan en su actividad cotidiana... La teorización práctica es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente.*

En consecuencia, el docente aprende de los resultados de su quehacer en el aula cuando es capaz de asociar el saber implícito y explícito con la realidad vivida con sus estudiantes.

#### 2.2.2.11. Es generador de compromisos

A partir de la participación voluntaria en las acciones formativas se asume el compromiso de aplicar lo aprendido a favor de los estudiantes.



### 2.2.2.12. Es evolutivo-regenerativo

La necesidad formativa que se generó y se satisfizo ayer ya no es la misma hoy y ésta será diferente mañana. En ese sentido todo desarrollo profesional procura la mejora permanente de la práctica, asumiendo el cambio del cambio. Según Ribeiro et al. (2014), el desarrollo profesional se sustenta en las características de la sociedad de la información y del conocimiento, donde la alta velocidad de generación, procesamiento y transmisión es la tendencia actual.

Sandholtz & Scribner (2006) junto a Hawley y Valli (1999) identificaron ocho características del desarrollo profesional eficaz que también son apoyadas por los resultados de la investigación sobre aprendizaje. Estas características forman un consenso para el diseño de un modelo de desarrollo profesional. En este modelo, el desarrollo profesional:

*(1) es impulsado por los análisis de las diferencias entre las metas para el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, (2) implica maestros en la identificación de sus necesidades de aprendizaje y oportunidades, (3) se basa en la escuela, (4) se organiza alrededor de resolución colaborativa de problemas, (5) es continuo y apoyado, (6) es rico en información, (7) proporciona oportunidades para desarrollar una comprensión teórica de los conocimientos que hay que aprender, y (8) es parte de un proceso de cambio integral (p.3).*

### 2.2.3. El desarrollo profesional docente centrado en la escuela

El desarrollo profesional deseable tiene como escenario principal el aula y la escuela y, en esta línea, las necesidades formativas deben estar conectadas con la realidad de los profesores y de los alumnos en el marco de un contexto nacional e internacional. El aprendizaje que construyen los profesores y los alumnos durante y después de la práctica se ubica en donde realizan la mayor cantidad de actividades. Otra parte, pero en menor proporción, está asignado al entorno fuera de la escuela, a la hora de llevar a cabo acciones para el crecimiento profesional (Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen, 2006). Parece cobrar fuerza la creencia de que el escenario de la formación continua estaría mejor ubicada en el centro educativo donde labora el participante. No se descarta la posibilidad de que una parte se lleve a cabo a lo externo. En ambos casos se asume que las acciones formativas deben estar conectadas con los intereses y las necesidades de los estudiantes.

Vezub et al.(2007, p. 13) expresan:

*Más recientemente se han emprendido iniciativas de formación centradas en la escuela, en la atención de problemas de determinados colectivos docentes o en la investigación-acción. Estas estrategias resultan ser más efectivas dado el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. La*



*capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas. En la escuela se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de profesores, quienes se convierten en objeto de reflexión y análisis para el diseño y desarrollo de acciones formativas. Las modalidades formativas concretas son variadas, pero conducen a una alteración de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.*

Una relación causa-efecto es que la ineficacia de los modelos de formación y desarrollo profesional que se han aplicado de arriba hacia abajo (formato vertical basado en la jerarquía que responde a un esquema burocrático-administrativo), ha hecho que muchos programas hayan incorporado en sus diseños elementos de colaboración y establecida su realización en el lugar de trabajo (Newman, Samimy, & Romstedt, 2010). Sin embargo, no basta con la implementación de acciones formativas colaborativas y fundamentadas en las necesidades de la escuela, hay que asegurar su continuidad, sostenibilidad y sistematización a partir de criterios de evaluación previamente acordados y establecidos.

El aprendizaje se consolida en el lugar de trabajo, idea compartida por Dickson (2011) y que resalta la importancia de la escuela como escenario de formación. El profesor principiante pasa de la formación inicial (futurológica) a la formación en la acción (en tiempo real) que se fundamenta en la experiencia y, según Howe (2008), se convierte en profesor eficaz durante el proceso de enseñanza.

La práctica de aula y de gestión en relación con las necesidades de los alumnos, la demanda de los padres y de la comunidad misma se convierte en la mayor preocupación para enfocar las acciones de formación continua. Es en ese sentido que cada centro educativo debe tener la oportunidad de decidir la mejor manera de llevar a cabo sus acciones formativas (James & McCormick, 2009). Es pertinente reconocer que en algunos casos hay acciones que se desarrollan fuera del centro educativo sin que éstas respondan a las vivencias internas, lo que pudiera significar pérdida de tiempo y de dinero.

En 2014 el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana realizó la “Consulta Nacional de Formación Continua”. Dicho estudio abarcó a docentes, directores, coordinadores pedagógicos, estudiantes, padres o tutores; así como



a otras autoridades y actores de los diferentes niveles y ciclos que inciden en los procesos de desarrollo profesional continuo (Inafocam, 2014).

El primero de los objetivos del estudio fue: *“identificar los desafíos de la formación continua en el sistema educativo dominicano, a fin de vincularlos con las necesidades formativas de los docentes y su desarrollo profesional”*. La consulta sirvió de base para la elaboración del Marco de Formación Continua (MFC) que a modo de pilotaje se implementó en dos distritos educativos de las 18 regionales del país: 10-01 y 15-04. Los docentes indicaron que necesitaban desarrollarse en las distintas áreas de su ejercicio profesional, así como en *“estrategias actualizadas de enseñanza y los procesos de innovación pedagógica”*. Por su parte, los directores señalaron que su interés de capacitación se centra en *“gestión, recursos humanos, liderazgo y manejo administrativo, entre otros”*. Los coordinadores manifestaron que les interesa capacitarse en *“planificación, innovación y metodología docente”*. Los estudiantes consideraron que, aunque los docentes han mejorado, es necesario *“seguir avanzando en el manejo de la disciplina y, que por tanto, hay que ayudar al docente en estrategias específicas para mejorar el clima del aula”*. Por último, los padres dijeron: *“El profesor debe fortalecer sus habilidades y destrezas para promover el aprendizaje de los alumnos”* (Inafocam, 2014, p. 41).

Los consultados coincidieron en que el factor clave para que los docentes apliquen lo que han aprendido es el seguimiento. Ellos sostienen en sus comentarios que los docentes construyen conocimientos en los procesos de capacitación, pero que presentan dificultad a la hora de llevarlos a la práctica (Inafocam, 2014). Ante la realidad planteada, el MFC se lleva a la práctica desde la perspectiva del desarrollo profesional centrado en la escuela.

En síntesis, si el desarrollo profesional está centrado en la escuela y conectado a los problemas reales e inmediatos de los profesores, habrá una mejora relevante en el desempeño e impactará positivamente en los estudiantes (Sandholtz & Scribner, 2006). La realidad que se vive en la escuela y con la que los profesores y los directivos se mantienen en contacto en el día a día, es la plataforma para la planificación y realización del desarrollo profesional docente eficaz.

#### **2.2.4. Principales obstáculos del desarrollo profesional docente**

Una propuesta de desarrollo profesional docente se ve limitada por una serie de obstáculos que impiden su realización efectiva. En numerosas ocasiones el desarrollo profesional parece y aparece



relegado a un segundo plano, debido a la incidencia de factores tanto externos al centro educativo como a lo interno del mismo. En la figura 4 presentamos los principales obstáculos del desarrollo profesional docente:



Figura 1. Obstáculos del desarrollo profesional docente

#### 2.2.4.1. Dificultades externas

- **Implementación del enfoque burocrático-administrativo.** Cuando las autoridades superiores, ya sean distritales, regionales o nacionales imponen las acciones formativas que debe desarrollar el centro, se genera una actitud de apatía en los profesores y los directivos escolares, mostrando poco compromiso para avanzar en su desarrollo profesional y mejora de su práctica.

Por lo general la capacitación burocrático-administrativa es puro formalismo y retórica. A los profesores y directivos se les ve participando con cierta inconformidad y pocas veces pueden transferir a la práctica de manera permanente lo aprendido, dejando de participar en algunas ocasiones. Así lo afirman Bezzina & Camilleri (2001) cuando expresan que el progreso en la educación está estrechamente vinculado al desarrollo profesional docente. Por lo que cuando se enfoca de arriba hacia abajo, a modo de imposición, se corre el riesgo de generar resistencia en los profesores y que éstos no participen y, por lo tanto, no se asegura su compromiso.



La afirmación anterior responde a la estructura y cultura organizacional que se ha venido implementando, ya que el liderazgo pedagógico y mejora escolar vienen determinados por la normativa que se establece como iniciativa de las instancias superiores del sistema educativo, lo que limita la estructura de trabajo (Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra, y López-Martínez, 2020).

- **Falta de reconocimiento y apoyo por las autoridades superiores (distrito, regional, nacional).** Las acciones formativas que se desarrollan o se incluyen en la planificación del centro educativo, no reciben la aprobación ni el apoyo de las autoridades superiores. Esto genera falta de monitoreo, seguimiento y acompañamiento en el marco de lo planificado.
- **Actitudes y acciones no éticas.** Es frecuente que ocurran situaciones que dañan la institucionalidad: vínculos familiares, de amistad, sentimentales y político-partidarios. A veces la selección de personas para la participación en acciones formativas es condicionada a estos tipos de relación. Todos estos factores promueven y desarrollan la discriminación y por ende, la falta de interés y de compromiso en los demás actores.

#### 2.2.4.2. Dificultades internas

- **La falta de voluntad para aprender.** Hay una frase popular que dice: “Cuando se quiere se puede”. Aquí se hace referencia a la *voluntad* que debe anteceder a toda acción humana que requiere esfuerzo y dedicación. En el plano profesional docente la *voluntad de aprender* es la condición previa a la participación y aprovechamiento en las acciones formativas. Es una situación personal determinante para que se pueda lograr el aprendizaje y llevar a la práctica los conocimientos construidos.

Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen (2006) consideran que la voluntad de aprender más bien se refiere a “un estado psicológico que implica el deseo de aprender, experimentar y ver o hacer algo que no se ha visto o hecho antes” (p. 4). En ese mismo orden aclaran que tanto la intención como la capacidad de aprender no deben ser confundidas con voluntad de aprender. A la voluntad de aprender le puede favorecer u obstaculizar el ambiente del centro educativo.

- **La falta de valoración de la profesión docente** está estrechamente ligada a tres factores: 1) la falta de la automotivación que impulsa a ser gestor individual de su desarrollo profesional, llegando a consolidar su identidad y a comprender y a asumir su importancia como persona, profesional y trabajador. Lee & Nie (2014) consideran a los profesores como profesionales



con autonomía que están en la disposición de hacer mejor su trabajo cuando se sienten intrínsecamente motivados y satisfechos. 2) La falta de la motivación externa previa a la participación en el proceso de crecimiento profesional previsto. La motivación externa es la que proviene de un compañero o superior inmediato que despierta o aumenta la disposición para aprender, convirtiéndose en una de las condiciones básicas para el éxito del desarrollo profesional (Gorozidis & Papaioannou, 2014). 3) Falta de recompensa material o inmaterial durante o después de su participación en las acciones formativas. Los incentivos económicos, un certificado o una placa de reconocimiento, un equipo informático, entre otros son ejemplos materiales, mientras que una felicitación, un agradecimiento, un ascenso u otorgamiento de una oportunidad de socialización son evidencias inmateriales.

Según Gorozidis & Papaioannou (2014),

*Stout (1996) ha reconocido cuatro motivos que afectan positivamente la participación de los docentes en el desarrollo profesional: 1) ganancia de nuevas habilidades o conocimientos para mejorar la práctica en el aula, 2) mejora salarial, 3) la elegibilidad para competir por un puesto o permanencia en él o por un certificado y 4) construcción de la movilidad profesional” (p. 2). Estos autores reportan que hay “estudios realizados en otros ámbitos de trabajo que muestran que la motivación de los empleados para participar en la formación y el desarrollo profesional está determinada por motivaciones internas (la curiosidad y el conocimiento) y externas (el cumplimiento de la autoridad, beneficios profesionales) (p. 2).*

Van Eekelen, Vermunt, & Boshuizen (2006) expresan que:

*Hargreaves (1997) ha mostrado que el aprendizaje profesional puede ocurrir cuando: (a) los profesores lo persiguen en colaboración y no individualmente; (b) el aprendizaje aborda temas de interés para los maestros y no cuestiones planteadas por otros; (c) el aprendizaje está conectado y no se limita a las prioridades actuales de la escuela; y, finalmente, (d) es un compromiso sostenido para aprender a largo plazo y se opone a compromiso a corto plazo... (p. 2).*

Es evidente que el aprendizaje puede ser autónomo o colaborativo. En el caso de lo que se necesita durante el desarrollo profesional tiene que estar conectado a las necesidades de los alumnos que son identificadas por los profesores.

Otros aspectos relevantes que inciden a lo interno son:





- Entre las creencias de los profesores y del equipo de gestión se puede citar la visión absolutista del conocimiento. Se le considera como algo acabado o al menos la no necesidad de actualización y/o capacitación. Es lo referido a las concepciones epistemológicas del docente (Fernández, 2003). Las creencias previas y la percepción de auto-eficacia son factores que pueden generar apoyo u obstaculizar el cambio (Ávalos, 2011).
- La comodidad metodológica. Modificar, por ejemplo, la forma de trabajar los contenidos, cuando ya se tiene una rutina, puede implicar más trabajo si como se ha hecho hasta ahora está dando resultados.
- La falta de tiempo requerido para participar en acciones formativas porque el centro se enmarca en el cumplimiento del horario y del calendario en los que se prioriza la docencia de aula presenta los escenarios: a) Los profesores agotan una jornada completa de docencia en el aula y al final muestran cansancio y no están dispuestos para participar en acciones de capacitación. b) Hay profesores que laboran en otras instituciones y al finalizar su jornada deben salir a cumplir con ese otro deber. c) Los compromisos personales y familiares impiden participar en la capacitación en otro horario.
- A veces el equipo de gestión decide las acciones formativas que se van a realizar en el centro sin contar con la opinión del profesorado. Este enfoque burocrático-administrativo puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo profesional deseable.
- Las actitudes y acciones no éticas, planteadas como factores externos, pueden aparecer a lo interno del centro.
- Buczynski & Hansen (2010) reportan que la limitación de recursos, la limitación del tiempo, la gestión del aula, el aprendizaje de los idiomas y el ritmo ordenado del plan de estudios son de los obstáculos con los que se encuentran algunos profesores para implementar su experiencia de desarrollo profesional en las aulas.

## 2.2.5. La evaluación del desarrollo profesional docente

### 2.2.5.1. ¿Qué, para qué, a quién, cómo, con qué, cuándo, dónde se evalúa el desarrollo profesional docente? ¿Quién lo evalúa?

Desde la lógica institucional ideal se asume que el centro educativo cuenta con un programa general e individual de desarrollo profesional y uno de los componentes es la evaluación. La



evaluación está presente al principio, durante y después de cada acción formativa y su propósito es la mejora de la calidad del desempeño de los profesores, de los directivos escolares y del programa como tal.

Es de alta prioridad, en primer lugar, saber de cada profesor y directivo qué hace, cómo, para qué, para quién, con qué, dónde, cuándo lo hace. Y en segundo lugar, qué y cómo hacer para mejorar eso que hace. Es importante la asunción de un proceso gradual, pero continuo, sostenido y sistemático de evaluación basada en criterios claros y previamente socializados. Incluye la auto, co y heteroevaluación de los protagonistas (organizadores y participantes) para crear conciencia acerca de su desarrollo profesional.

Evaluar el programa de desarrollo profesional requiere una actitud reflexiva y analítica que incluye la formulación de preguntas generadoras de respuestas de y para la mejora. Por un lado, los organizadores se cuestionan: ¿el contenido del programa es el requerido?, ¿los propósitos se corresponden con las necesidades del o de los participantes?, ¿los participantes reciben las informaciones previas necesarias?, ¿la metodología empleada para informar a los futuros participantes es la adecuada?, ¿cuándo y dónde conviene desarrollar la acción formativa?

Por el otro lado, durante y después hay que responder las siguientes preocupaciones: ¿los participantes muestran satisfacción?, ¿se emplea o ha empleado la metodología apropiada para que se produzca el aprendizaje esperado?, ¿el aprendizaje construido está siendo aplicado en la práctica?, ¿los beneficios se verán a corto y/o mediano plazo?

### 2.2.5.2. Evaluación del impacto

Un programa de desarrollo profesional centrado en la escuela se enfoca en el diseño de acciones formativas que procuran lograr la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Un programa de desarrollo profesional centrado en la escuela garantiza la conexión entre la política nacional (competencias a desarrollar y contenidos curriculares), la realidad del centro educativo y del aula, así como con el contexto internacional. Los profesores y directivos escolares proyectan sus necesidades formativas en función de la demanda socioeducativa de los estudiantes, haciendo que la transversalidad del componente evaluación propicie la mejora de la calidad de los resultados.

En algunos casos se podría correr el riesgo de que haya actividades de desarrollo profesional que no se correspondan con las necesidades sentidas de los beneficiarios como son: seminarios,



talleres, conferencias nacionales e internacionales que se realizan para llenar espacios y justificar presupuestos. Estas actividades están desconectadas de la realidad y de los intereses de los destinatarios y en ellas participan personas que nada tienen que ver con el contenido y ni los propósitos de las mismas. Por lo general, estas actividades se desarrollan fuera del contexto escolar y los participantes, a su regreso no hacen una rendición de cuenta ni una socialización ni una transferencia a su práctica. Todo esto debe llamar la atención, tanto de los organizadores como de los tomadores de decisión, a fin de evitar que sigan ocurriendo estas prácticas innecesarias y antiéticas.

Por otro lado, la práctica tradicional de evaluar una acción formativa a través de un simple formulario posterior a la misma, aporta poco, ya que no refleja la complejidad de verificar las evidencias ni calidad de la misma. La evaluación del impacto del desarrollo profesional es un proceso continuo que debería hacerse a mediano y largo plazo. La evaluación requiere estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes y la implementación de una fase de prueba para los profesores y directivos participantes y en servicio.

La evaluación de impacto es una herramienta que puede ser de gran alcance a favor de los estudiantes si es enfocada eficazmente durante el proceso de aprendizaje. Establecer una lista de evidencias como prueba de impacto ayuda a una mayor claridad, algo de lo que carece la mayoría de las escuelas (Earley & Porritt, 2014) en el marco del desarrollo profesional. El impacto del desarrollo profesional es el cambio generado en la práctica y que se refleja en los resultados de los aprendizajes y desarrollo de las competencias, tanto de los profesores como de los estudiantes.

Wilson (2012) desarrolló una investigación acerca de la eficacia del desarrollo profesional e-learning y la opinión de los directivos. Él resaltó el hecho de que el desarrollo profesional debe ser visto desde dos tipos de vínculos: 1) *“la relación entre el desarrollo académico y la práctica docente”* y 2) *“la relación entre los resultados del estudiante y la práctica de enseñanza”* (p. 2). El desarrollo académico debe ser cada vez mayor y mejor, aunque la cantidad no siempre garantiza resultados satisfactorios para los estudiantes, pero sí la calidad. Esto indica que, tanto la calidad como la cantidad de cómo se lleva a cabo el desarrollo profesional son condiciones que tendrán que caminar de la mano.

Aunque el desarrollo profesional se lleva a cabo con la finalidad de mejorar la calidad educativa, su impacto en las prácticas de enseñanza y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes es



muy complejo, ya que se produce a mediano y largo plazo y es difícil de identificar (Moss, 2008). A pesar de la permanente inversión que hacen los gobiernos en el desarrollo profesional docente, se ha reportado que *la evaluación* de su impacto es el componente más débil hoy día, lo que pudiera estar asociado a la falta de habilidades y de herramientas, incluyendo su conceptualización. Raras veces se lleva a cabo de manera continua, focalizada y sistemática, lo que pudiera ser uno de los principales pilares-desafíos a la hora de la implementación de un programa de desarrollo profesional.

Cada día se hace hincapié en determinar el impacto del desarrollo profesional y, hasta se llega a proponer que al principio se haga énfasis en el conocimiento, las actitudes, habilidades y prácticas nuevas o mejoradas del profesorado para saber cómo apoyar en ese sentido y así mejorar el rendimiento de los estudiantes (King, 2014). El conocimiento de los profesores no se limita al dominio del contenido de la acción formativa en la que participan, más bien abarca que, a corto y largo plazo, ellos muestren una actitud del compromiso requerido y sepan hacer la transferencia para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

Hay que reconocer que a la hora de medir la eficacia del desarrollo profesional, es importante la identificación de aspectos que son de relevancia para los participantes (Wilson, 2012). Los profesores deben ser informados y tomados en cuenta acerca de los criterios que se aplicarán a la hora de realizar todo tipo de evaluación, en este caso, del impacto que genera el desarrollo profesional en su práctica. Realizar la articulación de sus conocimientos y creencias, generados en y de la práctica, con la política institucional de formación, garantiza una orientación hacia la mejora de sus propios aprendizajes y de los de sus estudiantes. Su contacto directo con el entorno escolar les da la posibilidad de conocer más acerca de la realidad y de las necesidades que se generan en el día a día y, en este sentido, los coordinadores y ejecutores de la evaluación deben partir de este principio metodológico, pues la idea no es sorprender ni presionar, sino ayudar a mejorar el aprender a enseñar.

### 2.2.5.3. Algunos modelos de evaluación

Existen diversos modelos para evaluar el impacto del desarrollo profesional y que según las características del contexto pudieran ser adaptados y desarrollados por quienes orientan y participan en el desarrollo profesional. En este subcapítulo se presentan y analizan tres modelos: Kirkpatrick (1959), Tomas Guskey (2002) y Bubb y Earley (2010).



### **Modelo Kirkpatrick (1959)**

Donald Kirkpatrick desarrolló un modelo de evaluación de la formación basado en el mundo de los negocios que procuraba medir el impacto de ésta en los participantes. El modelo de evaluación Kirkpatrick presenta cuatro niveles de impacto, los cuales se indican a continuación:

- 1) *Reacción del participante.* Mide el grado de satisfacción de los participantes, determinando hasta qué punto la formación resulta efectiva a partir de sus intereses y necesidades. Según Rodríguez (2007), si se evalúa la reacción, se determina el nivel de satisfacción, llegando a la conclusión de que si la formación es eficaz, la reacción es favorable.
- 2) *El aprendizaje del participante.* Se determina si el participante ha construido los aprendizajes y desarrollado las habilidades requeridas durante su formación y que garantizan un cambio o modificación de comportamiento.
- 3) *El comportamiento del participante.* Se verifica el impacto de la formación a través de la puesta en práctica de los aprendizajes y de las habilidades desarrolladas a partir del regreso del participante a su lugar de trabajo.
- 4) *Resultados de la Organización.* Se determina si, a raíz de la formación, los resultados son los esperados por la institución.

El modelo de evaluación Kirkpatrick exploró *las reacciones y el aprendizaje de los participantes* como resultado del desarrollo profesional continuo y también evaluó *los cambios en el comportamiento de los participantes en el lugar de trabajo y el efecto que esto tuvo en el lugar de trabajo* (King, 2014, p. 7).

### **Tomas Guskey (2002)**

Tomas Guskey (2002) desarrolló el modelo de Kirkpatrick y presentó cinco niveles de evaluación del desarrollo profesional para su uso en un contexto escolar, siendo el nivel adicional *Organización de Apoyo y Cambio*:

- 1) Las reacciones de los participantes
- 2) El aprendizaje de los participantes
- 3) Organización de apoyo y el cambio
- 4) El uso de los participantes de nuevos conocimientos y habilidades
- 5) Los resultados del aprendizaje de los estudiantes



Se puede observar que Guskey (2002) mantiene los dos primeros niveles de Kirkpatrick. Sin embargo, incluye “*organización de apoyo y el cambio*” como un tercero. “*El uso de nuevos conocimientos y habilidades*” es considerado como “*comportamiento del participante*” que ocupaba el lugar 3 en el modelo de Kirkpatrick y pasa al lugar 4. El número 4 de Kirkpatrick, “*los resultados de la Organización*”, es asumido como “*los resultados del aprendizaje de los estudiantes*” (King, 2014, p. 6) y queda en el lugar 5.

### **Bubb y Earley (2010)**

Bubb y Earley (2010, p. 7) han desarrollado el siguiente modelo de evaluación del desarrollo profesional con 12 niveles:

- 1) Línea de base (antecedentes)
- 2) Objetivo
- 3) Plan
- 4) La experiencia
- 5) Aprendizaje
- 6) Soporte Organizacional
- 7) En la práctica - grado y la calidad de cambio (proceso, producto o resultado personal)
- 8) Los resultados del aprendizaje de los estudiantes
- 9) Otros adultos en la escuela
- 10) Otros estudiantes
- 11) Los adultos en otras escuelas
- 12) Los estudiantes en otras escuelas

Los primeros tres niveles en el modelo de Bubb y Earley (2010) buscan facilitar la planificación del desarrollo profesional, como la evidencia sugiere que la planificación con antelación puede mejorar los resultados para los profesores y los estudiantes. En los 4, 5 y 6 Bubb y Earley (2010) coinciden con los 1, 2 y 3 de Guskey (2002).

Para volver a coincidir se produce un salto de nivel, Bubb y Earley (2010) del 6 al 8 cuando presentan textualmente el nivel “*los resultados del aprendizaje de los estudiantes*” indicado por Guskey (2002) del 3 al nivel 5 “*los resultados del aprendizaje de los estudiantes*”. Los niveles 5, 9, 10, 11 y 12 de (Earley y Porritt 2010) son los que se adicionan.



Los modelos de Guskey y Bubb y Earley parecen estar de acuerdo en la necesidad de un *apoyo de y a la organización para la implementación y el cambio*. Esto puede incluir un formato de agente de cambio, liderazgo, políticas o recursos. Bubb y Earley (2010) incluyen “Soporte organizacional” en el nivel 6, en el que se identifica *el apoyo de la escuela al profesor que participa en el desarrollo profesional* y cómo le ayuda a ésta que él lleve a la práctica su nuevo aprendizaje. El modelo de Guskey (2002) también explora el impacto en el clima y los procedimientos de la organización en el nivel 3: “Apoyo a la organización para el cambio”.

Ambos niveles reflejan la necesidad de explorar las relaciones más complejas que existen y la influencia del compromiso de la escuela y del profesor con el desarrollo profesional. Sin embargo, un componente que falta en los modelos de Guskey y Bubb y Earley es el de la *colaboración entre los profesores*. Lo que algunos investigadores, según King (2014), argumentan que la participación colectiva en la evaluación efectiva del desarrollo profesional es un componente esencial. Sugieren que es necesario, para el sostenimiento de los cambios a través del tiempo, que los maestros reciban el apoyo de las prácticas de colaboración para ayudar a facilitar su aprendizaje profundo o conocimiento conceptual relacionado con las prácticas.

El nivel 4 del modelo de Guskey (2002) concentra la atención en la evaluación de “utilización de nuevos conocimientos y habilidades de los participantes” y su objetivo es medir el grado y la calidad de la implementación de nuevas prácticas. El modelo de Bubb y Earley (2010) es similar en el nivel 7, pero ligeramente diferente, ya que se centra en “En Práctica - el grado y la calidad de los cambios” para referirse a nuevos productos (como las políticas), nuevos procesos (sistemas nuevos o mejorados). Para la sostenibilidad de las prácticas, los maestros necesitan tener el conocimiento conceptual o aprendizaje profundo relacionado con las mismas.

El apoyo a los docentes puede ser en forma de creación de culturas colaborativas de enseñanza y aprendizaje: las tareas que se realizan en equipo, entrenamiento de y entre compañeros o consulta de colaboración para mejorar la capacidad de la institución. Tales culturas de colaboración pueden impactar a su vez en otros beneficiarios (Stevenson 2008), donde el impacto de la evaluación del desarrollo profesional se extiende a otros profesores y estudiantes en un proceso descrito por Earley y Bubb como "en cascada" (2004, p. 84).

Los niveles 9-12 en el modelo de Bubb y Earley (2010) se consideran poco posibles en las escuelas con alta rotación de personal y deficiencia comunicativa. Sin embargo, el desarrollo profesional



que involucra la participación colectiva entre los profesores de la misma escuela puede ayudar a la sostenibilidad de las prácticas en el tiempo a pesar de la rotación de personal (King, 2014).

**Cuadro 1**  
*Comparación de los modelos de evaluación del desarrollo profesional*

<b>Modelos</b>		
<b>Kirpatrick (1959)</b>	<b>Guskey (2002)</b>	<b>Bobb y Earley (2010)</b>
1) Reacción del participante.	1) Las reacciones de los participantes	1) Línea de base (antecedentes)
2) El aprendizaje del participante.	2) El aprendizaje de los participantes	2) Objetivo
3) El comportamiento del participante.	3) Organización de apoyo y el cambio	3) Plan
4) Resultados de la Organización.	4) El uso de los participantes de nuevos conocimientos y habilidades	4) La experiencia
	5) Los resultados del aprendizaje de los estudiantes	5) Aprendizaje
		6) Soporte Organizacional
		7) En la práctica - grado y la calidad de cambio (proceso, producto o resultado personal)
		8) Los resultados del aprendizaje de los estudiantes
		9) Otros adultos en la escuela
		10) Otros estudiantes
		11) Los adultos en otras escuelas
		12) Los estudiantes en otras escuelas

Según se puede observar, los tres modelos coinciden entre varios de sus niveles. En primer lugar, Guskey (2002) lo hace con Kirpatrick (1959) en los primeros dos y con un reenfoque de los 4 y 5 con los 3 y 4, respectivamente. En segundo lugar, Bobb y Earley (2010) en sus niveles 3, 4 y 8 con 1, 2 y 4 de Kirpatrick (1959), produciéndose un reenfoque de “resultados de la Organización” a “los resultados del aprendizaje de los estudiantes” el 8 de Bobb y Earley (2010) y 4 de Kirpatrick (1959). En tercer lugar, Bobb y Earley (2010) en sus niveles 4, 5, 6 y 8 con los 1, 2, 3 y 5 de Guskey (2002), respectivamente.

En conclusión, King (2014) reitera la dificultad de la evaluación del impacto del desarrollo profesional. En ese sentido plantea que se debe contemplar como un proyecto que se realice de manera gradual a mediano y largo plazo. Reconoce que el vínculo entre el desarrollo profesional





docente, los resultados de los estudiantes y la mejora de la escuela no es automático. Es necesario centrarse en los procesos que facilitan dicho enlace, así lo establece en el marco de evaluación que propone. También incluye un énfasis en las prácticas colaborativas, consideradas como esenciales para el cambio y la mejora del centro educativo.

Será de utilidad ayudar a la escuela y a los profesores para ser evaluados adecuadamente. Se debe revisar el impacto de su práctica, que a la vez tiene como objetivo mejorar el resultado de los alumnos y el de la institución. Al profesorado y a la escuela les será de mucha ayuda determinar si lo que hacen marca la diferencia en su aprendizaje y en el de sus estudiantes.

### 2.2.6. Principales desafíos del desarrollo profesional docente

Hay cuatro desafíos esenciales que pudieran ser abordados en un programa de desarrollo profesional: 1) la construcción de conocimientos que se refieren al contenido de lo que se enseña, de los alumnos, del proceso de aprendizaje y del comportamiento humano o la psicología del alumno 2) las técnicas que se deben emplear durante la realización de la práctica, 3) las habilidades pedagógicas que se deben desarrollar para asegurar un ejercicio profesional efectivo y 4) la asunción de una actitud basada en las virtudes profesionales (Carr, 2011). Estos elementos constituyen los pilares que deben sostener un programa de desarrollo profesional docente preservicio y continuo, tanto para el profesorado como para el equipo de gestión del centro educativo. En cada uno de estos desafíos o componentes la evaluación se desarrolla de manera transversal, a fin de lograr una mejora en los resultados. En la figura 5 resumimos los cuatro desafíos descritos:





Figura 5. Desafíos del desarrollo profesional docente

### 2.3. La inducción del profesor principiante

La calidad de la práctica docente es uno de los temas que más se discute y estudia hoy día y, en este sentido, se realizan esfuerzos para apoyar el desarrollo profesional docente, siendo el grupo de los profesores principiantes uno de los que más ayuda y atención particular necesita (Jensen, B., et al., 2012), a fin de lograr una mejora en los resultados académicos de los estudiantes. Es en este contexto que la inducción docente se lleva a cabo como un sistema de apoyo que procura orientar, acompañar y desarrollar a los profesores durante sus primeros años de experiencia de aula.

La inducción docente es una de las etapas más importantes del desarrollo profesional y laboral del profesor que se inicia en las tareas de aula, pues constituye un período en el que se define y consolida la imagen profesional del nuevo docente. La inducción está asociada al acompañamiento de un mentor o profesor experimentado para apoyar el desarrollo profesional (OEI, 2013), personal y laboral del que se inicia en la tarea docente, a la vez que está influenciada por el contexto donde el profesor principiante pone en práctica lo que ha aprendido y sigue aprendiendo. El profesor consolida su práctica profesional, aprendiendo de manera autónoma o mediante la colaboración de otros (Avalos, 2016), ya sean sus colegas, los directivos escolares, sus estudiantes o su mentor.



Bickmore & Bickmore (2010) se refieren a “los dos elementos de la inducción: la tutoría y el apoyo administrativo”. Desde su punto de vista, no sólo se centra en la presencia del mentor, sino que los administradores del sistema educativo son corresponsables de la eficacia del profesor principiante, a lo que hay que agregar la participación de las demás instancias de la escuela y del sistema educativo, debido a su importancia en el proceso de aprendizaje.

La inducción docente es considerada una etapa clave en la ruta hacia la formación y consolidación de la imagen personal, profesional y laboral de todo profesor que comienza su labor de aula. La inducción docente es definida por Eirín, García, & Montero (2009) como el proceso de iniciación a la enseñanza en el que se pasa de alumno a profesor y, como lo afirma Boerr (2014), una oportunidad para convertirse en un profesional autónomo. Por su lado (Díaz y Castillo, 2008) la describen como un período en el que el profesor principiante comienza a aprender de manera práctica acerca de cómo enseñar. Todo lo antes planteado fortalece la idea de que durante este tramo del desarrollo profesional el profesor principiante reciba orientación, acompañamiento y apoyo de un profesor experimentado, experto y dispuesto, a fin de lograr una mejora significativa en la calidad de su práctica.

La sistematicidad y el clima organizacional positivo favorece la eficacia de la inducción (Bickmore & Bickmore, 2010), ya que estos dos aspectos son vitales a la hora de llevar a cabo este servicio de apoyo al profesor principiante. El desarrollo de un liderazgo efectivo por parte de la dirección del centro educativo contribuye a la creación de un ambiente favorable para la satisfacción de las necesidades personales, profesionales y laborales del profesor principiante que, en todo programa de inducción, es el principal destinatario de las acciones de orientación, acompañamiento y apoyo que se llevan a cabo.

La inducción es definida por Wood & Stanulis (2011) “como *un curso intensivo, sistema integral de apoyo de mentoría educativa al desarrollo profesional y evaluación formativa de los profesores noveles en su primer a tercer año de la enseñanza*” (p. 16).

La inducción hace al profesor principiante competente como lo demandan los estudiantes (Pasternak, Rigoni, & Roberts, 2012), la escuela y la sociedad. Esto ocurre si el programa de inducción docente que se desarrolla está conectado a los intereses y necesidades sentidas de quienes participan como beneficiarios.



La inducción docente une a la formación inicial con la inserción a la carrera profesional, siendo esta segunda el objetivo a lograr, tanto por los administradores del sistema como por el profesor principiante. Es un período en el que los profesores aprenden unos de otros en el marco de una cultura de colaboración basada en el compromiso, ya que facilita que los conocimientos y experiencias de los profesores más calificados sean aprovechadas por los nuevos (Howe, 2008) docentes. Es un período de socialización en el que se construyen y desarrollan conocimientos, habilidades, valores y normas (Nasser-Abu & Fresko, 2010) y durante este período la construcción de aprendizajes y desarrollo de habilidades para la enseñanza es llevada a cabo de forma participativa, dinámica y compartida. Brady et al. (2011) afirman que la inducción acorta la fase de la tensión que provoca en los principiantes la cultura escolar a la que ingresan desde su llegada a la escuela.

### 2.3.1. Beneficios de la inducción docente

La implementación de un programa de inducción docente facilita el buen comienzo de los profesores principiantes, ya que, por un lado, les ayuda a superar las limitaciones y, por el otro, fortalecen los saberes y las competencias que traen a la escuela. Para Howe (2008) la inducción aporta una serie de beneficios que se reflejan en la retención de los mejores profesores, la reducción del desgaste personal y profesional y en la mejora de la satisfacción en el trabajo, el desarrollo profesional y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, Kang & Berliner (2012) investigaron acerca de los efectos de la inducción en la rotación voluntaria y evitable del profesorado principiante. En este sentido, enumeran tres actividades de inducción que reducen este fenómeno: a) Participación en seminarios, b) Disponer de tiempo común para la planificación y c) Recibir asistencia adicional en el aula.

Maulana, Helms-Lorenz, & Van de Grift, (2015) realizaron un estudio longitudinal para determinar la calidad del desempeño de los profesores principiantes a la luz de la opinión de los estudiantes. Los resultados revelaron que la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes se percibe más rápido cuando hay un programa de apoyo al profesor principiante. Estos hallazgos reafirman la importancia de los programas de inducción docente, dirigidos a ayudar a que los profesores que se inician en la labor de aula tengan un buen comienzo.



Se puede llegar a la conclusión que las limitaciones que muestran profesores con más de cinco años en servicio se deben a que al inicio de su ejercicio profesional no participaron en programas de inducción. Esto se traduce en bajos niveles de desempeño, resultados de aprendizajes no deseados de los estudiantes, insatisfacción laboral, muestra de cansancio permanente, baja autoestima, desmotivación hacia los demás compañeros, deseo de abandonar la labor docente de aula.

### 2.3.2. El profesor principiante: Una contextualización necesaria

Convertirse en profesor es un proceso que comienza con los estudios académicos preuniversitarios, los cuales constituyen el prerrequisito para pasar a la etapa de la formación inicial, en donde se formaliza la preparación como docente y se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional y laboral. Es un proceso que requiere preparación combinada de voluntad y compromiso, esfuerzo y dedicación, de teoría y práctica. Vaillant (2009) informa que se han desarrollado líneas de investigación acerca de las experiencias de enseñanza previa que han vivido los que aspiran a ser docentes, la formación inicial, la inducción o primeros años de ejercicio profesional en las aulas y el desarrollo profesional y perfeccionamiento de la enseñanza.

Antes de adentrarme en la temática relativa al profesor principiante, hay algunas conceptualizaciones que ameritan ser expresadas para hacer la contextualización precedente. Un profesor es *principiante* o *aprendiz* docente cuando:

- comienza, por primera vez, su práctica de aula.
- comienza, por primera vez, su práctica de aula en el sector público, independientemente de si ha laborado en el sector privado.
- ha sido trasladado de un centro a otro.
- dentro del centro ha sido designado en otro nivel, ciclo, grado, área o asignatura.
- Hay quienes sostienen que es profesor principiante:
  - a) el profesor que hizo una pausa para desempeñar funciones técnicas o administrativas dentro o fuera del ámbito escolar.
  - b) el profesor que hizo una pausa para realizar estudios.
  - c) el profesor que hizo una pausa por razones personales.
  - d) el profesor que se jubiló o pensionó y ha sido reintegrado.



De las definiciones anteriores sobre *profesor principiante* o *aprendiz docente* la que predominará en este trabajo es la que se refiere al profesional que comienza su labor de aula por primera vez en el sistema educativo público, cuya condición tiene una duración de un año, según lo establece el Art. 137 de la Ley General de Educación y el 29 del Reglamento del Estatuto Docente de la República Dominicana (SEE, 1997; SEE, 2003).

En la República Dominicana se ha establecido la participación en un concurso de oposición para optar por el cargo de profesor, según lo indica el Art. 16 del Reglamento del Estatuto Docente (SEE, 2003) y, a partir de la aprobación en dicho concurso, deberá ser contratado y participar en un programa de inducción durante un año y, luego de ese período, supera la condición de profesor principiante.

En Japón, Israel, algunos estados de Estados Unidos, provincias de Canadá el período para superar la condición de profesor principiante es de un año. En Alemania, Francia la inducción es de dos años (Nasser-Abu & Fresko, 2010). La duración varía de país y dentro de éstos.

### **2.3.3. Iniciación del profesor principiante en la labor docente de aula**

Cada país tiene su esquema institucional de formación docente inicial y desarrollo profesional. Una cantidad importante de los profesores principiantes cree que las experiencias construidas en el campo de la práctica son las que más influyen en su preparación. Durante su formación inicial han tenido la oportunidad de participar en prácticas y pasantías que pueden tener un gran impacto en su desempeño futuro (Moulding et al., 2014). El período de inducción abarca desde esa primera parte de prácticas y luego se conecta con su inserción al período probatorio de docencia formal, lo que establece el comienzo de su formación continua y el final de su formación inicial.

Cuando finaliza el proceso de formación inicial, el egresado se prepara para ejercer en la práctica la carrera de educación y de esta manera inicia un proceso de conocimiento y adaptación a la nueva realidad. Esta nueva etapa incluye hacer que sus capacidades profesionales y humanas sean puestas al servicio del centro educativo (Isaacs, 2004) al que ha llegado. En este sentido habrá que ver el centro educativo como el espacio en el que pondrá en práctica el conjunto de conocimientos que ha construido durante su formación, sus expectativas frente a la enseñanza y el aprendizaje y sus posibilidades de hacerse docente (Calvo y Camargo, 2015). De ahí que el cumplimiento de las reglas establecidas en la escuela y en todo el sistema educativo, la relación interpersonal con los



alumnos, con los otros profesores, con los directivos, con los demás compañeros de labor, con los padres y otros miembros de la comunidad educativa, constituyen un gran desafío.

El profesor principiante se integra a las actividades institucionales y es visto como un agente que impacta en los resultados del día a día del centro educativo. Su grado de interés y capacidad para favorecer el progreso colectivo será determinante para su desarrollo personal, profesional y laboral.

El profesor principiante comienza su experiencia laboral con la voluntad de continuar desarrollándose en lo personal y lo profesional. Se propone llevar a la práctica lo que aprendió durante su formación inicial (Vélaz, 2009) y en este sentido llega al centro con altas expectativas, preocupaciones, dudas, temores e inseguridad. El profesor principiante inicia una etapa donde hay estrés y nerviosismo (Díaz & Castillo, 2008). Es como encontrarse con la verdad y no poder evadirla y a pesar de ello tiene que seguir adelante superando cada problema que tiene que afrontar. Ante esta realidad existe la preocupación de si mantendrá el interés en su propio desarrollo durante su primer año en la escuela (Dickson, 2011), si abandonará lo aprendido durante su formación inicial o será capaz de integrar la teoría de la universidad con la práctica de la escuela.

El principiante se ha formado como profesor y durante ese tiempo ha construido, reconstruido y desarrollado conocimientos y creencias acerca de la enseñanza y del aprendizaje que debe llevar a la práctica. Sin embargo, en algún momento puede llegar a sentir que la teoría de la universidad es un tanto distinta a la realidad que comienza a vivir en y desde el aula. Parece que su formación inicial no se corresponde con sus expectativas y necesidades prácticas. Howe (2006) expresa que el profesor principiante compara y cuestiona su formación inicial formal con lo que aprende en el lugar de trabajo. Es como si experimenta un shock con respecto al nuevo contexto (Korthagen et al., 2006; Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015) y esto lo llena de turbación, descontento y desánimo, llegando a creer que lo aprendido le sirve de poco.

Allen (2009) sostiene seis ideas relacionadas con las limitaciones que se generan con el inicio de la labor de aula:

- 1) La transición de la universidad a la escuela está llena de dificultades, a pesar de la preparación previa de los profesores principiantes.



- 2) La reducción de la brecha entre la teoría y la práctica que intentan los formadores docentes sigue encontrando obstáculos.
- 3) Se percibe que los profesores principiantes asocian las buenas prácticas con las de los profesores experimentados.
- 4) Los profesores principiantes utilizan insumos de planificación y recursos que ellos y los más expertos emplean.
- 5) Una vez llegan a la escuela los profesores principiantes incorporan los patrones pedagógicos tradicionales.
- 6) Los profesores principiantes se esfuerzan por generar cambios dentro de la escuela, pero fracasan si no reciben el apoyo de la comunidad educativa.

Cómo éstos pueden desarrollar la capacidad de integrar la teoría y la práctica sigue siendo una cuestión fundamental para los proveedores de servicios de formación y las autoridades del sistema educativo. En ese sentido, el apoyo emocional, pedagógico y administrativo será determinante para una inserción exitosa en la carrera profesional docente.

En múltiples ocasiones el profesor principiante se da cuenta que hay una brecha significativa entre la teoría y la práctica. Ante tal situación, se desmotiva y la decepción se apodera de él. Cree que el esfuerzo realizado durante su formación preservicio no se corresponde con lo que ha empezado a hacer en la escuela (Ibarrola-garcía, 2014). A pesar de bajar sus expectativas, es capaz de adaptarse a su nuevo entorno (Dicke et al., 2015) y seguir adelante, logrando sobreponerse a los obstáculos que se le presentan, evidenciándose la necesaria reorientación de su esquema cognitivo en relación con lo que sucede en y desde el aula. De modo que el saber y el hacer, desde la práctica reflexiva, se articulan, generando un nuevo y útil conocimiento.

Existe la posibilidad de que el profesor principiante no se empoderó de toda la teoría cognitiva ni metodológica durante su proceso de formación. Además, aprender a enseñar requiere la construcción de aprendizajes acordes con la sociedad de la información y del conocimiento que la universidad no siempre le garantiza durante su formación inicial, requiere de otras maneras de aprender (Vélaz, 2009). Además, tanto las horas programadas por la universidad en el calendario formativo como las que él ha dedicado de manera personal han sido insuficientes y esto requiere su participación en un programa de inducción que lo ayude a fortalecer su conocimiento disciplinar y pedagógico.





Posiblemente el profesor principiante ha sido seleccionado sin agotar el proceso institucional procedente y designado en un área o grado que no se corresponde con su formación inicial. La necesidad del centro a donde ha llegado es diferente a su campo de formación y a pesar de ello deberá desempeñarse en el puesto que se le asigne. Probablemente los directivos, especialmente el director del centro, no están conscientes de que deben conseguir que sus colaboradores “sean competentes en las tareas que tienen que realizar y que conozcan, comprendan y vivan el ideario cada vez mejor (Isaacs, 2004, p. 281).

Las creencias construidas y con las que ha llegado, el profesor principiante, son más fuertes y difíciles de cambiar (Meirink, Meijer, Verloop, & Bergen, 2009), ya que para él es otro comienzo y tendrá que asumir una actitud flexible para reconstruir sus propias creencias porque no debe aislarse en el rincón del aislamiento ni permitir que alguien lo haga. Tal vez no se imaginó que la realidad era como se la habían descrito en la universidad y ahora va a asumir unas funciones bastantes complejas. El principiante tiene que pasar de estudiante a profesor e iniciar un período en el que tiene que empoderarse de los conocimientos y desarrollar la competencia pedagógica en corto tiempo (Marcelo, 2007). El profesor principiante se dará cuenta durante su primer año de qué tan bueno es, de si valió la pena o no formarse como profesor.

Cabe destacar que la interacción del profesor principiante con los estudiantes, sus colegas, el equipo directivo, los demás compañeros, los padres y otros actores del proceso educativo lo impulsan a crecer. Esto es reforzado por Roehrig et al. (2008), quienes han reportado que los profesores más eficaces parecen más abiertos a las críticas y a buscar sugerencias. Uno de los grandes desafíos del profesor principiante es lograr la articulación exitosa universidad-escuela, lo que requiere orientación, apoyo, acompañamiento y seguimiento de un profesor experimentado y experto en el marco de un programa de inducción sistemático.

Según Marcelo (2007):

*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 (p. 22).*



Al igual que sus compañeros, el profesor principiante tendrá que administrar su entorno personal que pudiera incluir, en gran parte, los siguientes aspectos: familiar, económico, político, religioso, profesional y que, de una forma u otra, afecta su desempeño.

Otro aspecto a considerar es la denominada “sobrecarga laboral”, verificando la diferencia entre el profesor nuevo y sus iguales ya experimentados es que estos últimos han agotado ese período y ahora es que él inicia. Planificar, evaluar, buscar, seleccionar, preparar y usar recursos didácticos adecuados para impactar de manera positiva en sus alumnos son algunas de las nuevas tareas a las que se enfrenta.

Vezub (2007) expresa:

*Debido a su escasa experiencia práctica, los docentes principiantes dependen de los modelos formalmente adquiridos en su formación para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje. La posibilidad que tienen de reconocer los componentes que interactúan en una situación educativa dada, depende en parte de que dichos elementos les hayan sido presentados previamente durante su formación. De allí la importancia que tiene la reflexión y el análisis de la práctica durante la formación inicial (p. 12).*

Esta primera formación resulta insuficiente, debido a que los conocimientos construidos durante el proceso de formación sólo son vistos como un punto de partida para el ejercicio de la carrera profesional. De ahí la importancia de que los profesores principiantes participen en un programa de inducción de manera permanente, ya que deberán continuar desarrollándose en la acción y hasta el final de la vida.

Otros teóricos coinciden en afirmar que durante los primeros momentos el profesor principiante recurre a patrones de prácticas docentes interiorizadas y vistas en las enseñanzas de la carrera (Poggi et al., 2013). A veces replica el modelo de profesor que admiraba como estudiante de Primaria o de Secundaria, pero a medida que crece personal y profesionalmente, al participar en actividades formativas, va construyendo y consolidando su propia identidad como docente.

El profesor principiante sabe que tiene que enfrentarse a los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, tecnológicos y educativos a lo largo de su trayectoria laboral. Es importante que sepa qué tanto influyó el entorno físico e intelectual durante su primera formación, cómo incidió la calidad de sus formadores para llegar a ser un profesor calificado (Dewar, 2000), así como la conexión con las primeras experiencias de su desempeño docente. Al profesor principiante le



corresponde hacer los ajustes personales y profesionales adaptando lo aprendido para enseñar y seguir aprendiendo.

En la misma línea Marcelo (2007) expresa:

*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 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 (p. 9).*

Como se observa, conviene que el profesor principiante participe en la socialización en y de su práctica para luego pasar a la colaboración entre y con los demás compañeros, tanto a lo interno de la escuela donde labora como a lo externo, ya que en ocasiones socializa sus experiencias con colegas que laboran en otras escuelas. En este sentido se recomienda el acercamiento e integración del profesor principiante a los grupos afines o comunidades de aprendizajes, en caso de que el centro esté organizado para tal fin.

#### **2.3.4. Lo que debe saber un profesor principiante al comenzar**

La orientación de los directivos del centro, sobre todo del director y/o el coordinador pedagógico, y en los casos en donde haya servicio de acompañamiento formal, será muy importante para que el nuevo profesor pueda desarrollarse en el ejercicio de su carrera. Hace bien que conozca la estructura del centro educativo, los objetivos generales, lo que se espera de él desde el inicio hasta el final de año escolar y a quién le rinde cuenta, los nombres y cualidades de sus estudiantes (Isaacs, 2004). El nuevo profesor debe conocer además la historia, misión, visión, valores y filosofía del centro educativo al que ha llegado a laborar.

Dharan (2014) plantea que aprender a enseñar requiere comprensión profunda acerca de la identidad de los estudiantes, ser consciente y sensible a su diversidad. Afirma que cuando no se apoya al profesor principiante en la comprensión del alumno, éste asume las orientaciones predominantes. Si el apoyo es el deseable, aumentará la confianza y el desempeño en el aula será efectivo, por lo que es de vital importancia que el profesor principiante conozca el contexto escolar.

Según los resultados de la investigación realizada en Estonia por (Löfström & Eisenschmidt, 2009), durante el primer trimestre del año escolar, los profesores principiantes se interesan en cuestiones como la planificación de las clases, el uso de métodos de enseñanza y la evaluación del



aprendizaje de los estudiantes. Luego se interesan en la gestión del aula y más adelante en las necesidades de los estudiantes y su proceso de aprendizaje, en donde se incluye el desarrollo de las estructuras del conocimiento y la maduración del pensamiento pedagógico. Otras necesidades formativas las identifica Taranto, (2011) en los resultados de su investigación sobre inducción de nuevos profesores: uso de la tecnología, la evaluación y educación especial.

Perrenoud (2004, p. 6) enumera 10 habilidades que debe desarrollar el profesor principiante:

1. *Organizar y animar situaciones de aprendizaje*
2. *Gestionar la progresión de los aprendizajes*
3. *Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*
4. *Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo*
5. *Trabajar en equipo*
6. *Participar en la gestión de la escuela*
7. *Informar e implicar a los padres*
8. *Utilizar las nuevas tecnologías*
9. *Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión*
10. *Organizar la propia formación continua*

Ballantyne, Thompson, & Taylor (1998) establecen cinco competencias a partir del análisis realizado en su investigación sobre las concepciones de los directores acerca de los profesores principiantes competentes:

1. Un profesor principiante es competente cuando su personalidad muestra atributos con los que llega al aula: autoestima, confianza, respeto, empatía, automotivación.
2. Un profesor principiante es competente cuando es experto en el tema. Muestra conocimiento profundo del área temática.
3. Un profesor principiante es competente cuando demuestra habilidad de comunicación, de planificación y de cómo enseñar.
4. Un profesor principiante es competente cuando demuestra compromiso en su participación en la escuela y se enfoca en su desarrollo profesional.
5. Un profesor principiante es competente cuando tiene control de la clase. Los estudiantes participan y lo respetan.



### 2.3.5. ¿Quiénes pueden colaborar durante el período de inducción?

La inducción es una política educativa de marcado interés que se lleva a cabo a nivel mundial, ya que es considerada como un factor clave en la conformación de la imagen personal, profesional y laboral del profesorado principiante. Los tomadores de decisión, en el ámbito educativo, han comprendido que la inducción se convierte en el punto de apoyo y plan de ayuda que, en lo curricular y pedagógico, procura encontrar al profesor principiante a su llegada a la escuela.

El profesor principiante, como agente de cambio para desarrollo socioeducativo, a su llegada a la escuela necesita recibir apoyo en base a la colaboración de sus colegas, del equipo de gestión y de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, a fin de superar los obstáculos de su día a día. Los problemas cotidianos pueden ser enfrentados a través de redes de apoyo al ampliar la alianza durante la formación inicial (Mitchell et al., 2009; Fox & Wilson, 2015). La colaboración continua, planificada y consciente entre los centros y los proveedores de formación docente debe hacerse para ayudar al profesor principiante a una comprensión profunda de la diversidad del alumno y provocar un cambio de paradigma (Dharan, 2014). Otros proponen modelos flexibles y agregan, además de las instituciones de educación superior, los centros educativos, a las autoridades educativas (Abbott, Moran, & Clarke, 2009). La participación del mentor, los colegas, los directivos del centro, el distrito, la regional, la sede central e instituciones formativas hace que los resultados escolares sean positivamente exitosos.

Fox & Wilson (2015) coinciden en sostener que además del mentor y el supervisor, el apoyo al profesor principiante proviene de fuentes informales: compañeros, maestros de otros centros, la universidad, amigos, padres, socios entre los que se agregan los estudiantes, especialistas y expertos.

En la República Dominicana el distrito, la regional y la sede central del Ministerio de Educación son las instancias que coordinan y/o monitorean y evalúan el proceso educativo que se desarrolla en la escuela. Estas instancias son las encargadas de orientar, acompañar y apoyar la labor pedagógica y administrativa en los centros educativos y, en este sentido, pueden aportar las facilidades necesarias, a fin de lograr una inserción docente centrada en las necesidades percibidas y sentidas del profesor principiante. Ese apoyo va, por un lado, a lo pedagógico en lo referente a la formación del profesorado principiante y los mentores. Por el otro, a lo administrativo, al aportar



los recursos humanos, materiales y tecnológicos que se requieren para que el proceso se desarrolle con la calidad requerida.

La escuela por su parte, cuenta con un plan de acogida a los nuevos miembros en este caso, para el profesorado principiante. Según Altopiedi & Murillo (2010):

*...la atención al nuevo profesorado está justificada por las constantes variaciones que sufre la plantilla. En respuesta a esta situación, el centro se propuso llevar a cabo una acción planificada para dar a conocer a los nuevos miembros del claustro las características del alumnado, de su entorno, del trabajo que se viene haciendo en los últimos años y que forma parte de una filosofía propia, una determinada manera de entender las relaciones entre el alumnado y el profesorado. El Plan de acogida al profesorado se lleva a cabo una semana antes que el dirigido al alumnado (p. 55).*

En el mismo tenor, Sánchez & López (2010) expresan:

*Constituye una guía eficaz para integrar a éstos en la cultura del centro, informándoles sobre el contenido de los proyectos y las líneas de trabajo abiertas. Las actividades de integración del profesorado nuevo se concentran en una semana a principios del curso escolar, antes de que se inicien las clases. Después de esto y a lo largo de todo el curso hay programadas diferentes actividades de formación del profesorado. Estas actividades de formación están muy ligadas a los proyectos en curso y se desarrollan en colaboración con el Centro de Profesores (p. 104).*

Los directores de centros educativos cuentan como soporte para el desarrollo del profesor principiante, pues de su colaboración depende la rápida adaptación del profesor principiante a su institución. Los directores marcan la diferencia en el proceso de socialización del profesorado principiante. Para Wood & Stanulis (2011) el director del centro hace que resulte fácil o difícil a los maestros novatos ser aceptados en la comunidad educativa. De ahí que los aprendizajes que éste construye, ahora en la práctica, sobre cómo enseñar, así como los contenidos disciplinares estarán marcados por la ayuda que reciba del director y demás integrantes del equipo de gestión escolar.

Por otra parte, hay que destacar que el soporte principal en el proceso de iniciación a la docencia del profesor principiante es el mentor y ambos desarrollan las etapas del proceso formativo en el que ambos se benefician al mismo tiempo. La experiencia y la pericia del mentor se combinan para orientar y apoyar al profesor principiante en tres ámbitos: personal-emocional, profesional-intelectual y laboral-experiencial. Para lo *personal-emocional*, se comprende que en un escenario donde predominan las expectativas, tensiones, problemas, necesidades y oportunidades, cada actor



deberá asumir actitudes de disposición y compromiso para lograr avanzar hacia el desarrollo personal durante la inducción. Para lo *profesional-intelectual*, se asume que una mayor profundización en los niveles de capacitación-acción, apoyada por el mentor permite que el profesor principiante consolide su desarrollo profesional. Y para lo *laboral-experiencial*, se acoge, como eje de suma importancia, que la teoría (conocimientos) que se va construyendo durante el proceso de formación que se lleva a la práctica del día a día, acumulándose así las experiencias que definen la calidad laboral del profesor principiante. La articulación y combinación de los tres ámbitos durante la inducción y en un ambiente de una relación mentor-profesor principiante basada en intereses comunes resulta positivamente exitosa (Smith, 2013). En este sentido la ayuda resulta más efectiva cuando es fruto de la relación colaborativa, ya que el aprendizaje se construye de manera recíproca, siendo los estudiantes los más favorecidos.

La inducción contempla la participación de los colegas y demás compañeros, así como de otros actores, tanto a lo interno como a lo externo del centro educativo. Una relación bien llevada entre estos actores y el profesor principiante, aporta al desarrollo deseado para lograr la mejora de la práctica de aula y el desarrollo de las competencias planteadas en el currículo. Con el apoyo del profesorado experimentado el profesor principiante puede tener acceso a información sobre el contenido del currículo, la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Smith, 2013), los alumnos, la base legal del sistema educativo, la cultura del centro educativo.

### **2.3.5.1. Universidades e instituciones formadoras**

Las universidades y las instituciones proveedoras de servicios de formación docente colaboran en el proceso de desarrollo del profesor principiante siempre que sus programas se mantengan conectados con la realidad de la escuela. Lograr una coherencia entre lo que aporta la universidad y lo que se encuentra en los centros educativos es uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos de hoy día. Las instituciones formadoras deberán llegar a la comprensión de las necesidades formativas del futuro profesor en relación con el mundo real que le espera afuera. Cuando esto ocurra estarán en condiciones de diseñar acciones de capacitación y actualización centradas, de cara al logro de mejores resultados académicos de sus alumnos. Por lo que es imprescindible que estas instituciones de formación inicial no se desliguen de sus egresados, sino que se mantengan apoyando su proceso de formación durante su inserción profesional.



### 2.3.5.2. Las redes sociales

En la actualidad el uso de las redes sociales ya es parte inseparable de la cotidianidad de los seres humanos. El uso de estos medios de comunicación tecnológica se ha convertido en una de las necesidades básicas, lo que ha llevado a plantear alternativas para el mejor aprovechamiento en el contexto escolar. Cada día son mayores las oportunidades de gestionar y proporcionar apoyo académico y pedagógico a través de las redes virtuales, cuyo uso aumenta vertiginosamente. A través de ellas se supera el contacto físico-presencial del cara a cara, ya que como lo plantean Fox & Wilson (2015) y otros expertos de la tecnología, los profesionales docente pueden ofrecer nuevos e interesantes aportes para mejorar la práctica pedagógica y la calidad de los aprendizajes. Los profesores principiantes de hoy, salvo raras excepciones, son usuarios asiduos (muchos de ellos son nativos digitales) de estos medios de comunicación que agregan apoyo informal al ámbito formal y así consolidar el desarrollo de su desempeño en las aulas.

### 2.3.5.3. La sala de profesores

La sala de profesores juega un papel de suma importancia para los profesores principiantes, ya que es uno de los espacios que facilita su crecimiento personal y profesional. En y desde este lugar se construyen y fortalecen las relaciones interpersonales, el intercambio de información y socialización de experiencias con los demás colegas (Ahn, 2016), así como la autoformación y la formación a través de acciones formales e informales. En este sentido Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde (2019) se refieren a la importancia que adquiere el apoyo profesional de los colegas para la asunción de actitudes ante los distintos desafíos laborales a partir de la estimulación de las interacciones profesionales entre los profesores principiantes y los colegas con más tiempo en servicio.

### 2.3.6. Obstáculos que afronta el profesor principiante

El primer año de experiencia del profesor principiante es de suma importancia para su desarrollo personal, profesional y laboral. Tiene que afrontar situaciones conflictivas y, aunque recibe ayuda, se plantea preguntas que no siempre son respondidas (Avalos, 2009). Sin embargo, la manera como aborde cada oportunidad determinará el triunfo o fracaso de su práctica pedagógica. En ese sentido y en referencia al primer año del profesor principiante, Marcelo (2009) expresa: “Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de mantener





un cierto equilibrio personal” (p. 6). El inicio de la docencia de aula es la etapa en la que el profesor principiante enfrenta problemas, lidia con ellos, “saca de abajo”, “saca de donde no hay”, “inventa”, “crea situaciones” para demostrar que puede. Este período es el tramo de la vida profesional que con el acompañamiento y apoyo de un buen mentor puede lograr su transición de estudiante a profesor con menos limitaciones.

La escuela constituye el escenario que el profesor principiante tiene que asumir como nuevo integrante de la comunidad educativa, de cuya cultura irá apropiándose a medida que va comprendiendo las características de cada uno de los actores que inciden en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Cisternas (2016, p. 41) plantea que:

*Los docentes describen sus entornos laborales desde el punto de vista de las características de sus estudiantes, colegas, directivos, las culturas y prácticas institucionales y roles, tareas y apoyos que les dio (o no les dio) considerando su condición de principiante. El análisis de los casos muestra que los contextos marcan diferencias sustantivas en la calidad de los procesos de inducción profesional y la identidad profesional que van construyendo los profesores.*

El profesor principiante llega a la escuela y, por lo general, desarrolla las mismas tareas que realiza un profesor experimentado y al mismo tiempo tiene que ir aprendiendo acerca de su saber pedagógico (Boerr, 2014). Esto le pudiera resultar complicado y generarle un estado emocional no deseado con consecuencias negativas duraderas en el tiempo. Según Fandiño & Castaño (2009), los primeros años le provocan, al profesor principiante cierto grado de angustia que deberá superar en el menor tiempo posible para poder consolidarse en la profesión docente para la que se formó.

Las tensiones, conflictos y vacíos que caracterizan el inicio del profesor principiante son dificultades u oportunidades para desarrollarse y convertirse en un buen profesor. Para Mitchell, Reilly, & Logue (2009) el manejo de la clase, trabajar las diferencias individuales, los problemas de conducta de los alumnos, el trato a los padres son obstáculos que el profesor principiante tiene que afrontar. En este mismo orden, sentirse mal por no poder encarar la disciplina, evaluar correctamente, establecer buena relación con los padres y la decepción personal (Anthony, Haigh, & Kane, 2011) son otras situaciones con las que tiene que luchar el profesor principiante. Lo ideal es que el profesor que se inicia en las labores docentes de aula participe en un programa de inducción y, de esta manera el mentor que lo acompaña le ayudará a superar las tensiones y aquellas limitaciones que pueden impedir el desarrollo del profesor principiante.



Otro elemento que se considera estresante para el profesor principiante es el establecimiento de estándares nacionales para los docentes en torno al desarrollo de las competencias de lectura, de escrituras y de matemáticas de los estudiantes. En este orden, maestros de Nueva Zelanda, consultados al respecto, expresaron que los estándares establecidos constituyen desafíos clave y a la vez, un área en la que necesitan ser capacitados, pues les genera tensión el ser responsables de los resultados y el cuidado que deben tener a la hora de posicionar a los estudiantes en el estándar correspondiente Smith, Anderson & Blanch (2016).

Taylor, McLean, Bryce, Abry, & Granger, (2019) examinaron la relación del estrés que genera el agotamiento emocional y el optimismo profesional durante el año y al final de ese mismo año en dos grupos de profesores: los profesores principiantes durante su primer año de labor de aula y los profesores con varios años en servicio. Estos investigadores revelaron que no encontraron efecto directo de estrés en las dificultades diarias en el optimismo profesional posterior de los participantes; pero sí un efecto negativo del estrés por la falta de relaciones sociales. En ambos grupos coincidió la aparición de efectos indirectos de estrés debido a que el aumento del agotamiento emocional estaba relacionado con la disminución del optimismo profesional al final del año.

Cabe destacar que las dimensiones personal, profesional y laboral son afectadas en el marco de las dificultades y desafíos que tiene que enfrentar el profesor principiante. Le resulta difícil desarrollar una práctica docente de alta calidad debido a los desafíos que enfrenta al llegar a la escuela y que, en la mayoría de los casos no puede controlar por sí solo. Esto es reafirmado por Mosquera y Amórtegui (2018), al sostener que las preocupaciones de los profesores principiantes giran principalmente en torno a las dimensiones de tipo personal e institucional, ya que situaciones como sobrecarga laboral, las exigencias a las que se deben adaptar en sus instituciones, las relaciones con sus colegas, tener que trabajar con estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos les dificulta el desarrollo del proceso pedagógico.

Los profesores principiantes se enfrentan a desafíos como la ubicación geográfica de la escuela, la cultura organizacional predominante, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, así como mejorar su desempeño pedagógico (Thomas, Thomas, & Lefebvre, 2014). De igual manera, la preocupación de su nivel de dominio de los contenidos curriculares, de la metodología de enseñanza-aprendizaje, la actitud del mentor (si en la escuela hay inducción docente formal), la



actitud de sus colegas (aquí se incluye a los de dentro como los de otros centros educativos), la actitud de los estudiantes, la actitud de los directivos, la actitud de otros compañeros que laboran en la misma escuela (personal de apoyo y administrativo), la actitud del personal técnico del distrito escolar y las demás instancias del sistema educativo y la actitud de los padres son otros de los tantos desafíos del día a día de los profesores principiantes. En este sentido, la realidad de cada centro educativo determinará la cantidad e intensidad de las circunstancias en las que el profesor principiante tendrá que emplearse a fondo para poder desarrollarse.

En la misma línea Sánchez y Mayor (2006), plantean una idea que cobra bastante fuerza y, aunque estas investigadoras se refieren a los profesores universitarios principiantes lo que afirman es aplicable a los profesores de todos los niveles educativos, en este caso el nivel preuniversitario, quizás con mayor intensidad. Ellas dicen:

*Los profesores noveles demandan apoyo emocional y estímulo que les aumente la autoestima y les confiera seguridad en aquello que hacen. Pero muy vinculado a estos aspectos, los profesores que inician su carrera docente en la universidad solicitan orientación y apoyo en el ámbito estrictamente profesional, tanto en las tareas de enseñanza como en las de gestión y en las relaciones interpersonales (p. 10).*

Fuentealba (2007) plantea los mismos tres ámbitos de Sánchez y Mayor (2006) en el contexto preuniversitario, agregando a las relaciones interpersonales a los padres. Esto refuerza la idea que el aspecto personal, el profesional y el laboral están estrechamente ligados al nivel de motivación, de orientación y de apoyo que reciba el profesor principiante.

Durante el desarrollo de la identidad profesional se generan tensiones, conflictos y lagunas (Schatz-Oppenheimer & Dvir, 2014) que el profesor principiante debe superar antes de llegar a convertirse en profesional exitoso. Pillen, Beijaard, & Brok (2012) plantean que se genera el conflicto entre lo que el profesor principiante desea y lo que es posible a partir de la realidad. Lo personal-psicológico y lo profesional-pedagógico son dos elementos que están estrechamente relacionados y de su debida articulación dependerá el buen desempeño de quien da sus primeros pasos en la labor docente de aula. Las experiencias y conocimientos previos, creencias, valores, actitudes, necesidades, preocupaciones, desafíos son aspectos que inciden en el desempeño del profesor principiante.



En lo relativo al profesor principiante, se puede hablar de tres escenarios: 1) una escuela que implementa un programa formal de acompañamiento orientado por el ministerio de educación a la que pertenece. 2) Una escuela que intenta hacer acompañamiento de manera no formal. 3) Una escuela que se maneja en y con la informalidad. Para los tomadores de decisión y los proveedores de servicios de desarrollo profesional, llegar a comprender la realidad de los obstáculos y desafíos en los casos enumerados se convierte en un punto de ayuda para la mejora de la formación docente inicial y continua (Haser, 2010). De ahí la necesidad de que los responsables de propiciar la revisión y readecuación de los programas formativos comprendan la necesidad de articular y coordinar las políticas de formación del futuro profesor.

Toren & Iliyan (2008) desarrollaron una investigación en escuelas árabes de Israel y una buena parte de los problemas encontrados resultan ser comunes para todo profesor que se inicia en el ejercicio de la carrera docente, siendo la diferencia el contexto geográfico donde se lleva a cabo la práctica docente. La investigación arrojó como resultados que los tres problemas más señalados por los profesores, los mentores y los asesores, en orden de importancia, fueron: 1) cómo abordar la disciplina en el aula, 2) cómo mantener la motivación de los alumnos y 3) el manejo de las diferencias individuales.

Las categorías más abordadas en la conclusión del trabajo y que constituyen problemas reportados por los consultados son las siguientes: 1) *Las relaciones interpersonales* con el director, los colegas, los alumnos y los padres. 2) *El conocimiento didáctico*: contenidos curriculares, planificación, evaluación, estrategias de enseñanza y preparación de material didáctico. 3) *Clima organizacional y la cultura de la escuela*: adaptación, disciplina en el aula, motivación de los alumnos, creencias y tradiciones de los padres. 4) *Sobrecarga de la enseñanza*. 5) *Enfoque a las diferencias de los alumnos*. 6) *Problemas personales* (Toren & Iliyan, 2008). En el marco de las relaciones interpersonales hay que agregar el contacto con los compañeros de apoyo administrativo y, además del director y los otros miembros del equipo de gestión del centro educativo; ya que estos actores son de suma importancia en el proceso de adaptación y consolidación de la imagen profesional del profesor principiante.

Marcelo, (2009) confirma que los profesores principiantes tienen que enfrentarse con diversas situaciones entre las que enumera la construcción de conocimientos sobre los estudiantes, el



currículum y el contexto escolar. Incluye, además el diseño curricular y de la enseñanza de manera adecuada; poder sobrevivir como profesor, así como crear su propia identidad profesional.

Otros elementos a considerar como obstáculos con los que se encuentra el profesor principiante son padres con estudios superiores, el hecho de que haya alumnos que hablen otro idioma o que sepan hablar más de una lengua, la violencia que existe en muchos entornos geográficos le genera ansiedad y miedo (Gaikhorst et al., 2014). Estas limitaciones están presentes en el día a día, por lo general, en los entornos urbanos de mayores posibilidades económicas y, de manera específica en los centros educativos del sector privado.

El sentimiento de inferioridad genera miedo y autoaislamiento. Taranto (2011) se refiere a tres obstáculos del profesor principiante: ansiedad, duda de sí mismo y aislamiento. Por su parte, Schatz-Oppenheimer & Dvir (2014) confirman que pueden aparecer la soledad, inseguridad, confusión y provocar inercia. En algunos casos se ha confirmado que una actitud de poca apertura o de autosuficiencia aleja al profesor principiante de una posible ayuda o aceptación de sus iguales. En otros casos, el complejo de superioridad de algunos de sus pares y el celo profesional, lo podrían aislar. También, la apatía o desmotivación que muestran algunos de sus compañeros en y durante su práctica laboral impacta de manera directa en la vida personal, profesional y laboral del profesor principiante, llegando, en muchos casos, a hacer que asuma estas actitudes negativas.

La falta de un programa efectivo de acompañamiento pedagógico en y desde el aula se convierte en un bloqueo al desarrollo del profesor principiante, ya que habrá ausencia de orientación y apoyo y por ende, afecta negativamente el proceso de aprendizaje, tanto del profesor como de los estudiantes. Por eso, los centros educativos deben avanzar en el diseño e implementación de un modelo de desarrollo personal, profesional y laboral docente que contemple la atención a las dificultades con las que se encuentra y afronta el profesor principiante.

Struyven & Vanthournout (2014) han enumerado cinco motivos para que los profesores recién graduados y principiantes no lleguen a iniciar o tengan que abandonar la profesión temprano: “falta de perspectiva de futuro, insatisfacción laboral, la carga laboral, las políticas escolares y la relación con los padres” (p. 1). Según los investigadores, la falta de perspectiva de futuro fue la más sobresaliente en los resultados de su estudio y esto nos lleva a pensar que parece que la formación inicial de estos docentes, objeto de la investigación, no estuvo enfocada a orientar una actitud positiva de cara al porvenir.



Haser (2010) plantea tres contextos que inciden en el desarrollo personal, profesional y laboral del profesor principiante: Contexto nacional curricular, referido al control que ejerce el Estado en lo curricular y en las decisiones administrativas en el centro educativo. Contexto escolar, trata acerca de las relaciones interpersonales, la burocracia dentro de la escuela y la incidencia de la Dirección. Contexto de aula, incluye la relación profesor-alumnos, la práctica pedagógica directa con los estudiantes y la gestión del aula. Puede percibirse la relación entre los tres contextos, sin embargo se concluye que el nacional afecta al escolar y al de aula, ya que presiona hacia abajo para el logro de las metas establecidas. Aunque los contextos escolares y el de aula se afectan entre sí por su cercanía, no lo hacen en la misma proporción con el primero, debido a que el escolar se enfoca en dar prioridad a las directrices que le traza el contexto nacional curricular. Posiblemente haya un cuarto contexto que incide en el desarrollo personal, profesional y laboral del profesor principiante: Contexto: el comunitario, referido a las creencias, concepciones e intervenciones de los padres, así como de otros actores locales

Por otro lado, Jiménez-Narváez (2020) realizó un estudio sobre inserción profesional docente en Colombia y pudo identificar que los problemas y tensiones que más señalaron los profesores principiantes consultados son: la gestión del aula en el marco de manejo de grupos y el control de la disciplina; trabajar con estudiantes que tienen necesidades educativas y/o capacidades diversas; la relación entre el tiempo disponible y las actividades que han planeado en la planificación; y tener que enfrentar la realidad escolar, que va desde la construcción hasta el desarrollo de relaciones interpersonales con otros miembros de la comunidad educativa. En el mismo orden, cabe destacar la importancia de las relaciones interpersonales entre los profesores principiantes y los estudiantes, sobre lo que Claessens, L. et al. (2016) resaltan que la positividad y/o la problematicidad de esas relaciones están sujetas a las diferencias entre los profesores con más tiempo de experiencia y los profesores principiantes.

En síntesis, a la hora de iniciar su práctica de aula, el profesor principiante siempre se encontrará con dificultades que tendrá que enfrentar y que en la medida que las vaya superando se convertirá en un buen profesional de la docencia. Por eso, ha de ser de su interés las relaciones interpersonales con sus colegas, con los alumnos; crear y mantener un ambiente de motivación y disciplina en el aula (Sánchez y Mayor, 2006). Al profesor principiante le debe preocupar la actitud que asuman los directivos, el personal de apoyo y sus iguales. Los aspectos señalados forman parte de su



proceso de adaptación y desarrollo personal, profesional y laboral y de proponérselo, los podrá convertir en oportunidades para la construcción de una identidad profesional sólida.

La voluntad, intención, capacidad y dedicación son los cuatro elementos básicos a los que el profesor principiante deberá prestar mayor atención para la superación de las limitaciones en el menor tiempo posible. Estos elementos serán extensa e intensamente perturbadores en la medida que el centro educativo haya o no diseñado e implementado un plan de acompañamiento institucional. La superación de los desafíos que tiene que afrontar el profesor principiante, dependerá de la actitud asumida profesor-mentor (Roehrig et al., 2008); así como de los demás actores del proceso de aprendizaje.

### **2.3.7. Principales desafíos del profesor principiante**

La etapa de profesor principiante es intensa y puede llegar a ser extensa si no se desarrollan los siete elementos básicos para lograr la adaptación que cada circunstancia demanda: la voluntad, la intención, la capacidad, la experiencia, el esfuerzo, la dedicación y el compromiso. Este período está cargado de preocupaciones, dudas, deseos, expectativas, creencias, concepciones, actitudes y, sobre todo de grandes desafíos. Los nuevos retos con los que se enfrenta el profesor principiante procuran mejorar su imagen profesional y la actitud que asuma puede mejorar el rendimiento de los alumnos (Thomas et al., 2014). Hemos elaborado la figura 6 donde se enumeran los elementos básicos para lograr la adaptación en el contexto escolar:



## Los elementos básicos a desarrollar para lograr la adaptación



Figura 6. Elementos básicos para la adaptación

Marcelo (2009) plantea:

*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 (p. 5).*

La etapa de profesor principiante representa un contexto donde se reflejan las tres dimensiones que conformarán la imagen social de quien inicia su labor docente de aula: 1) La dimensión personal que incluye las actitudes, creencias y valores con los que el profesor principiante llega a la escuela y que logra fortalecer y/o transformar a través del tiempo. 2) La dimensión profesional, referida a la formación académica formal, no formal e informal que desarrolla a lo largo de su vida. 3) La dimensión laboral, estrechamente relacionada con el desempeño pedagógico en y fuera del aula. Estas dimensiones se convierten en aspectos en los que el profesor principiante debe enfocarse para lograr un mayor afianzamiento de su carrera y de su labor de apoyo al aprendizaje de los estudiantes.





Por otro lado, se ponen de manifiesto las limitaciones naturales: actitud de los estudiantes, los colegas, directivos, demás compañeros, los padres y personas o grupos externos que inciden en el funcionamiento de la escuela. También se incluyen otros factores como la realidad institucional: la escuela y su cotidianidad, lo que tiene que aprender y hacer el profesor principiante para convencer y persuadir de que es capaz de lograr la adaptación al nuevo espacio profesional y laboral. En todo caso el profesor principiante podrá “sobrevivir” o más bien superar cada situación y lograr posicionarse como un verdadero profesional de la educación en la medida en que pueda asumir una actitud positiva basada en la voluntad, intención, la capacidad, la experiencia, la dedicación, el esfuerzo y el compromiso. Todos estos elementos se enmarcan en cada uno de los siguientes desafíos:

#### **2.3.7.1. Construir y consolidar unas buenas relaciones interpersonales**

Construir y consolidar unas buenas relaciones interpersonales con los actores que inciden en su práctica (colegas, directivos, alumnos, padres, personal de apoyo administrativo y la comunidad).

#### **2.3.7.2. Consolidar su conocimiento disciplinar, didáctico y cultural**

Esta idea es reforzada por Marcelo (2009a) al citar a Valcárcel (2003) cuando argumenta que el profesor principiante ha de procurar el desarrollo de las destrezas y actitudes que sean necesarias para emplearlas en la evaluación de los alumnos y propiciar su aprendizaje.

#### **2.3.7.3. Usar las tecnologías de la información y la comunicación**

Hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Marcelo, 2009a) para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Esto supone que el profesor principiante se hace consciente y participe de un proceso de formación en competencias digitales que lo llevan a hacer la integración de las TIC en su práctica docente, a fin de mejorar los aprendizajes y el desarrollo de competencias establecidas por el currículo.

#### **2.3.7.4. Lograr su adaptación a la nueva realidad organizacional**

Los profesores crecen y desarrollan su práctica con mayor eficacia cuando pueden aprender de y con el apoyo de una comunidad fuerte de colegas (Hargreaves & Fullan, 2000). En el caso del profesor principiante se requiere de esfuerzo y dedicación para adaptarse a la nueva cultura y la asunción de una actitud de apertura y colaboración, para de esta manera lograr su propio desarrollo profesional.



### **2.3.7.5. Administrar adecuadamente su realidad personal y social**

Un buen manejo de las creencias, las emociones, las relaciones primarias (familia, amigos, compañeros y otros), los aprendizajes construidos a lo largo de la vida, los logros y reconocimientos alcanzados en la vida pudieran servir de base para generar apoyo a la labor profesional que desarrolla el profesor principiante.

### **2.3.7.6. Convertirse en un investigador en la acción**

Según Dickson (2011) la investigación durante la práctica permitirá mejorar la profesionalidad. Su aprendizaje se desarrolla positiva y colaborativamente a través de la reflexión de la propia práctica, ya sea de manera individual como junto con otros actores. La investigación sobre su propia práctica o temáticas relacionadas le permite conocer y comprender los factores que afectan el aprendizaje de los alumnos, lo que le ayuda a desarrollar la capacidad para tomar decisiones que mejoran su desempeño.

### **2.3.7.7. Desarrollor de técnicas tutoriales**

Lograr el desarrollo de técnicas tutoriales (Marcelo, 2009a) que ayuden a brindar un acompañamiento más personalizado al estudiante. Esto supone que el profesor principiante puede identificar necesidades de apoyo académico para sus estudiantes y en base a esa información elabora y desarrolla un plan de ayuda en procura de la mejora de los aprendizajes.

## **2.4. Los programas de inducción al profesorado principiante**

Los programas de inducción docente centrados en los aprendizajes de los alumnos ayudan a mejorar la calidad del desempeño del profesorado principiante, siendo la vía de mayor seguridad por la que deben transitar los mentores y los profesores, a fin lograr los resultados deseados en y de la práctica que se lleva a cabo en la escuela. En este sentido, Brady et al., (2011) plantean que los programas de inducción docente centrados en los aprendizajes de los alumnos facilitan la transición de estudiantes a profesores de estudiantes, así como el desarrollo profesional y la retención del profesorado principiante.

La estructuración de los programas de inducción está sujeta a las necesidades individuales del profesorado principiante y al contexto al que pertenece (Kearney, 2014). Cuando se comprende esta condición los componentes se organizan acordes con la realidad y su implementación garantiza resultados de aprendizaje efectivo.



Cada día aumenta la cantidad de países que desarrollan programas de inducción a profesores principiantes, a fin de identificar los principales problemas y necesidades con los que llegan a la escuela para poder ayudar a que estos nuevos profesores superen sus limitaciones. Además, se asume que participar en un programa de inducción se convierte en un requisito para la certificación docente. Roehrig et al. (2008), informan que en Estados Unidos alrededor de un tercio de los estados realiza esta práctica en los distritos escolares, lo que permite inferir un reconocimiento a la importancia de apoyo formal para los profesores principiantes a través de programas de inducción. Por otra parte, Turquía desarrolló su primera experiencia de inducción en 2016 con una duración de seis meses, asumiendo que el programa de inducción es un proceso profesional que capacita, apoya y protege a los profesores principiantes (ÇOBANOĞLU & Ayvaz-Tuncel, 2018). Otra experiencia de inducción es la de Indonesia, donde se inició un programa de inducción que abarcó cuatro etapas: 1) la etapa de diseño del modelo y diseño, 2) validación de expertos, 3) pruebas y 4) implementación del programa. En la etapa de diseño, el modelo está elaborado en función de los resultados del estudio y el análisis de necesidades del modelo PIPG. Basado en los resultados del análisis de necesidades, la escuela tiene una variedad de técnicas de tutoría para maestros novatos. Sin embargo, en general, la orientación del director y el maestro principal llevan a cabo el proceso de aprendizaje o el asesoramiento (Niron, Yuliana, Isbianti & Rahmat, 2019).

Los profesores principiantes necesitan consolidar su identidad y la calidad de su práctica profesional en las aulas. También, necesitan ser certificados para su ingreso permanente a la carrera docente, lo que lleva a confirmar que para pasar de estudiantes a profesores de estudiantes, en muchos casos tienen que participar en un programa de inducción. El objetivo de los programas de inducción es disminuir el impacto del choque con la realidad y facilitar la entrada de los profesores principiantes a la carrera docente (Nasser-Abu & Fresko, 2010).

Los programas de inducción se desarrollan para que los profesores principiantes puedan afrontar los problemas y aprender el lenguaje de la práctica pedagógica que se generan en el contexto educativo (Marcelo y López (2020). En este mismo orden, Dicke et al. (2015) plantean que los programas de inducción docente procuran también que el profesor principiante aprenda a aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos. En este sentido se ha ido generalizando la implementación de programas de inducción; ya que se confirma la importancia del diseño, implementación y sistematización de este tipo de experiencia.



Según Fresko & Nasser-Abu (2009); Nasser-Abu & Fresko, (2010) la variación de un programa de inducción se verifica en la duración, sus componentes, fuentes de financiamiento, lugar, destinatarios, intensidad, orientación, talleres, distribución de materiales. Tomar en cuenta estos elementos sugiere que a la hora de la puesta en marcha de cualquier programa de inducción docente lo resultados lleguen a ser satisfactorios.

Stanulis et al. (2012) plantean que los programas de inducción deben ofrecer desarrollo profesional relacionado con instrucción de calidad. De ahí la necesidad de que un programa de inducción se desarrolle a partir de la selección de formadores, profesores mentores, supervisores con las características de expertos, experimentados, dedicados y comprometidos con la calidad de los aprendizajes y que centren su labor en la auto-reflexión de la práctica en y desde el aula.

La inducción docente efectiva parte de un programa que incluye a todos los profesores principiantes para que fortalezcan su práctica pedagógica de aula. La inducción docente efectiva se desarrolla de manera coherente (Abbott et al., 2009) e integral involucrando a todos los actores que inciden en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Kang & Berliner (2012) se refieren a que los programas integrales de inducción se han ido implementando en las últimas décadas para ayudar al profesorado principiante a superar la realidad profesional y emocional con la que se encuentra en el aula. Fuentealba (2007) plantea tres dimensiones que deben sostener una propuesta de inducción:

*la necesidad de articulación con la formación inicial, las prácticas profesionales, el perfeccionamiento continuo y la carrera profesional docente; las condiciones mínimas para la viabilidad de iniciativas ligadas a la inserción docente; y las características que debiese tener un posible programa en este ámbito (p. 3).*

La calidad del apoyo al profesor principiante determina la mejora de su práctica. Por eso la inducción debe incluir la satisfacción de las necesidades personales, profesionales y laborales de quien se inicia en la labor docente de aula.

La eficacia de un programa de inducción docente se sostiene, en primer lugar, en la satisfacción de las necesidades personales, profesionales y laborales del profesorado principiante. En segundo lugar, en las condiciones favorables de la ejecución. Según Fresko & Nasser-Abu (2009), un programa de inducción docente comprende y responde al contexto particular de cada escuela, ofrece al profesorado la oportunidad de ampliar sus conocimientos, sus habilidades para la



enseñanza en el marco de un clima de apoyo. Es además una labor que debe ser compartida por la escuela, las autoridades distritales, regionales, nacionales y las universidades formadoras (Nasser-Abu & Fresko, 2010). Para Anthony, Haigh, & Kane (2011), un programa de inducción efectivo es el que ayuda a que el profesor principiante desarrolle su potencial, incluida la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Los programas de inducción docente deberán estar vinculados a las políticas nacionales de formación y capacitación de los profesionales de la educación. Las acciones formativas que se desarrollan serán un soporte para garantizar la mejora en el desempeño del profesorado principiante y de los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

#### **2.4.1. Características de un programa de inducción eficaz**

Howe (2008) resalta siete características que favorecen la eficacia de los programas de inducción: 1) garantizan el acompañamiento de un mentor experto que da seguimiento y orienta en el uso de estrategias para mejorar la práctica de aula, 2) favorecen una carga académica reducida, que permite al profesor principiante observar a otros profesores, interactuar con el mentor y con sus colegas, 3) ayudan a la construcción de la identidad profesional del profesor, 4) apoyan la realización de prácticas centradas en la realidad de la escuela y de la comunidad, 5) contemplan una intensiva capacitación en servicio, 6) promueven que mentores y principiantes aprendan juntos en un ambiente de colaboración y reflexión, 7) enfatizan la asistencia por encima de la evaluación.

Un programa de inducción de calidad incluye tiempo disponible para que los mentores conozcan y trabajen con los profesores principiantes de manera directa, ya que la tutoría no debe llevarse a cabo con asignación de enseñanza a tiempo completo (Wood & Stanulis, 2011), tampoco con sobrecarga de otras tareas, muchas veces administrativas, que limitan la labor del mentor que apoya al profesor principiante.

Kearney (2014) resalta que los países que logran la eficacia de sus programas de inducción centran la atención en la preparación, apoyo y evaluación del profesorado principiante, de modo que se alcance la aculturación deseada. Además informa de la existencia de un compromiso con la financiación y dotación de recursos. Este investigador revisó diez artículos e identificó ocho características de la inducción efectiva:



*...apoyo de un mentor; oportunidades para la colaboración; implementación de observaciones estructuradas; reducción de las actividades de enseñanza y/o la liberación de tiempo para el profesor principiante; evaluación del profesor principiante; oportunidades para las discusiones y/o de comunicación profesionales; apoyo profesional y/o creación de redes profesionales y el desarrollo profesional continuo (p. 7).*

(Kearney, 2014) destaca que los programas de inducción en Australia deben asumirse como proceso de aprendizaje que ofrece apoyo a través de las siguientes manifestaciones: 1) Orientación a la escuela para ayudar a los profesores principiantes a integrarse a su nuevo lugar de trabajo y a la profesión; 2) tutoría como parte de un proceso de aprendizaje situado; 3) colaboración centrada con colegas que trabajan en situaciones similares para el apoyo profesional adicional; 4) observación de los profesores principiantes por su mentor; 5) liberación de tiempo para profesores principiantes; 6) reunión de apoyo profesional mentores-principiantes para discutir los resultados de las observaciones; 7) trabajo en la recogida de pruebas y la documentación de apoyo acorde con las Normas Profesionales Australianas para Maestros; 8) reflexión sobre su práctica; 9) formación, tiempo estructurado y remuneración para mentores; 10) ser parte de un programa formal más amplio de aprendizaje profesional continuo que se mantiene a lo largo de la carrera del profesor principiante.

#### **2.4.2. Principales limitaciones**

La implementación de un programa de inducción enfrenta obstáculos que incluyen a los actores que participan en el proceso de inducción, a los tomadores de decisión y al entorno. La mentoría inadecuada, la actitud inconsciente de los administradores, falta de tiempo, sobrecarga a los profesores principiantes, falta o insuficiencia de apoyo financiero y de recursos adecuados, (Fresko & Nasser-Abu, 2009), falta de acuerdos entre los responsables políticos y administrativos para la aplicación afectan negativamente los resultados.

Otras limitaciones como la falta de objetivos compartidos, interpretaciones contradictorias en los departamentos o escuelas; así como la relación profesor principiante-mentor (Anthony et al., 2011) impiden el logro de los resultados deseados en la implementación de programas de inducción.

En resumen, desde nuestro punto de vista, entre las limitaciones más importantes que impiden el desarrollo eficaz de un programa de inducción docente, citamos las siguientes:



- La falta de un documento marco que establece y regula la inducción docente en el que se indentifica y defiende a los destinatarios-beneficiarios, en el que se plantean las funciones y tareas de cada actor e instancia, pudiera generar el caos institucional y, por ende, el fracaso del programa.
- Si la entidad formadora no conoce la realidad en la que se desenvuelven los profesores principiantes, corre el riesgo de planificar y desarrollar acciones descontextualizadas.
- La falta de comunicación entre los actores y las instancias involucradas genera desmotivación y dispersión de las acciones que se realizan.
- Falta de voluntad, conocimiento, experiencia, esfuerzo, dedicación y compromiso de quienes coordinan el programa de inducción docente.
- Falta de monitoreo, seguimiento, acompañamiento y evaluación al desarrollo del programa de inducción.
- Tardanza o ninguna respuesta a las necesidades de los mentores y profesores principiantes.
- Falta de apoyo financiero (alimentación y transporte) para los mentores y personal técnico involucrado.
- Descontextualización de la formación para los mentores y profesores principiantes.
- Insuficiencia de los contenidos de la propuesta formativa para los mentores, profesores principiantes y de los demás actores incluidos en la formación, en relación con el tiempo de duración.
- Exceso de los contenidos de la propuesta formativa para los mentores, profesores principiantes y de los demás actores incluidos en la formación, en relación con el tiempo de duración.
- Complejidad de las tareas o ejercicios formativos.
- Que los mentores no dispongan de tiempo para acompañar y reflexionar con los profesores principiantes.
- Que los profesores principiantes, mentores y demás actores incluidos en la formación no dispongan de tiempo para formarse, reflexionar sobre su propia práctica ni observar a otros profesores.

#### 2.4.3. Características de los programas de inducción exitosos

Un programa de inducción exitoso se caracteriza por:



### 2.4.3.1. Apoyo institucional

Un programa de inducción docente de calidad sugiere la toma de decisiones de apoyo en lo que se refiere a la existencia de un plan de acogida en el centro educativo, carga horaria de aula, asignación de grupos, grados y/o asignaturas que se correspondan con la formación inicial, el apoyo a los mentores, facilidad para la participación en acciones formativas contextualizadas, monitoreo, acompañamiento, seguimiento y evaluación al proceso, ubicación geográfica en cuanto a la designación del profesor principiante (al menos hasta que agote el período de inducción) en centros de fácil acceso, reconocimiento de buenas prácticas. Un programa de inducción docente de calidad fomenta la contratación formal del profesor principiante, un punto muy importante para la tranquilidad emocional, ya que el pago a su trabajo está ligado a su continuidad y permanencia. Por su parte, tanto la regional como la sede central se encargan de coordinar acciones formativas y administrativas para ejecutar a través de los distritos.

### 2.4.3.2. El plan de acogida para el profesor principiante en el centro educativo

El plan de acogida para el profesor principiante en el centro educativo es uno de los elementos básicos para que éste se sienta bienvenido y acogido como un integrante de la comunidad educativa. El desarrollo del plan de acogida reduce los niveles de tensión, aumenta la confianza y facilita un buen comienzo para el profesor que se inicia en la escuela.

### 2.4.3.3. Reducción de la carga horaria para profesores principiantes y mentores

El programa de inducción docente contempla la disponibilidad de una cantidad de tiempo razonable que permite que el profesor principiante fortalezca su imagen profesional en base a su proceso de formación-acción. Sobre este tema, Marcelo (1987) plantea que en países como Australia o Inglaterra a los profesores principiantes se les reduce entre un 5 y un 10% de su clase de aula para que puedan participar en actividades formativas y trabajar con sus mentores. Para Ibrahim (2012), el profesor principiante debe tener una asignación de docencia de aula que le permita aprender a enseñar, trabajar junto con su mentor, observar a otros colegas, reflexionar sobre la práctica. En este sentido, lo mismo debe ocurrir con el mentor: una carga de trabajo de aula o labor pedagógica razonable que le permita desempeñar su labor de manera eficaz. En algunos casos, de manera específica, los programas de formación del profesorado principiante, deben contemplar que los profesores mentores dispongan de tiempo suficiente para realizar la labor de acompañamiento y apoyo a los profesores principiantes.





#### **2.4.3.4. Asignación de grupos de estudiantes manejables y lugares de fácil acceso**

En primer lugar, al inicio de su labor de aula es conveniente que el principiante tenga grupos menos numerosos y difíciles. En segundo lugar, que la escuela en la que se le asigne no quede ubicada en un lugar de difícil acceso; sino que inicialmente sirva de preparación para ser enviado de manera oficial a una con características más complejas.

#### **2.4.3.5. Selección y asignación de un mentor con voluntad, conocimiento, experiencia, esfuerzo, dedicación y compromiso**

Los profesores experimentados deben ser evaluados cuidadosamente y deben cumplir con ciertos criterios para asumir el papel de mentores (Ibrahim, 2012), ya que de su conocimiento pedagógico y curricular, evidenciado en una práctica exitosa de aula depende la calidad del desempeño docente del profesor principiante. La definición de las características personales, profesionales y laborales del profesor mentor es el paso principal para su selección y asignación. Según OEI (2011), el acompañamiento constituye la estrategia privilegiada para llevar a cabo la inducción, por lo que los tomadores de decisión deben garantizar una buena, coherente y transparente selección de quienes van a orientar, acompañar y apoyar a los profesores principiantes.

#### **2.4.3.6. Acciones formativas**

Los mentores deben ser formados y apoyados en procesos de acompañamiento a profesores principiantes (Ibrahim, 2012) a través de diplomados, seminarios, talleres, cursos, etc. en las modalidades semipresencial o virtual. Igual debe ocurrir con los profesores principiantes y demás actores incluidos en la formación (directivos escolares, técnicos docentes, tutores y otros, en muchos casos de manera simultánea y recíproca con sus mentores.

#### **2.4.3.7. Coincidencia en la formación profesional base**

Ibrahim (2012) plantea que los mentores y profesores principiantes deben coincidir en formación, asignatura(s) y grado(s). El mentor que acompaña debe haber construido alguna experiencia formativa y práctica en el marco de la enseñanza en la(s) asignatura(s) y/o grado(s) en que se desempeña el profesor principiante a quien acompaña.

#### **2.4.3.8. Monitoreo, acompañamiento, seguimiento y evaluación**

Los programas exitosos de formación del profesorado principiante incluyen un sistema de monitoreo, acompañamiento, seguimiento y evaluación del proceso de manera permanente. En lo se refiere al monitoreo se planifican y desarrollan acciones que permiten verificar si se están o no



llevando a cabo aquellas actividades que han sido pautadas y acordadas. Por su parte, el acompañamiento se refiere a la asesoría y apoyo personalizado que, de manera presencial y/o virtual, reciben los actores para los que se ha dispuesto dicha acción. El seguimiento incluye la observación y/o contactación del desarrollo de cada uno de los componentes del programa. Y, en lo que tiene que ver con la evaluación, se determina si las acciones formativas y administrativas que se llevan a cabo están teniendo o han tenido los efectos deseados. Nasser-Abu & Fresko (2016) plantean que la evaluación podría llevarse a cabo durante la inducción, inmediatamente al final de la inducción y/o en un momento posterior a la inducción, viéndose los resultados según el momento en que se lleve a cabo.

#### **2.4.3.9. Reconocimiento de las buenas prácticas**

Un programa de inducción docente de calidad establece un sistema de identificación, selección, reconocimiento y sistematización de buenas prácticas pedagógicas, en base a criterios previamente establecidos.

#### **2.4.3.10. Sistematización**

Identificar, seleccionar y registrar las acciones más sobresalientes antes, durante y después de la implementación del programa de inducción ayuda a realizar mejoras a la siguiente etapa de ejecución del programa de inducción.

### **2.5. Las necesidades de formación del profesorado principiante**

El tema de la inserción a la docencia en el contexto dominicano requiere la formulación de la siguiente pregunta: ¿qué se sabe acerca de las principales necesidades de formación del profesorado principiante y qué hacer para el diseño de programas de inducción? Lo más importante es que las investigaciones revelan que los profesores principiantes muestran mayores y mejores niveles de desarrollo de las habilidades en la gestión de aula cuando son capacitados de manera continua desde su inicio en la labor docente (Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, 2015). Igualmente se evidencia un mayor avance en el trabajo de las capacidades individuales; la elaboración de la planificación; la instrumentación y aplicación de la evaluación; elaboración, selección y uso de los recursos tecnopedagógicos; dominio del contenido curricular, conocimiento del entorno escolar y las relaciones interpersonales con los actores del sistema educativo.



### 2.5.1. Acerca de necesidades de formación

Las necesidades de formación del profesorado se refiere a las principales carencias, vacíos, limitaciones que sienten y/o perciben los profesores que impiden la realización efectiva de su práctica en y desde el aula.

Otro concepto es el que se conecta con carencias, vacíos, limitaciones de la práctica del profesorado en un contexto determinado.

La detección de las necesidades de formación docente está ligada a la indagación de aquellas limitaciones que impiden o disminuyen la calidad del proceso de construcción de aprendizajes y desarrollo de competencias, tanto de los profesores como de los estudiantes. Un diagnóstico contextualizado sobre las necesidades formativas ayudará a la toma de decisiones acertadas para disminuir las dificultades que impiden el logro de los resultados esperados.

### 2.5.2. Beneficios de la satisfacción de las necesidades de formación

Un programa de inducción de calidad une la formación inicial del futuro profesor con la práctica docente. Se centra en satisfacer las necesidades formativas de los profesores principiantes durante sus primeros años de experiencia (Wood & Stanulis, 2011). Procura fortalecer el crecimiento personal, profesional y laboral del profesor principiante en su proceso evolutivo de estudiante a profesor de estudiantes, disminuyendo el impacto de las preocupaciones y tensiones generadas antes y durante su ejercicio de aula. Las iniciativas planteadas en un programa de inducción de calidad ayudan al profesor principiante a aprender cómo se enseña para lograr mejores resultados académicos en los alumnos.

Para Wood & Stanulis (2011, p. 5), las metas de calidad de inducción son:

- a) *aumentar la retención del profesor novato,*
- b) *promover el bienestar personal y profesional del profesor novato,*
- c) *mejorar la competencia del profesorado,*
- d) *mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de la mejora docente,*
- e) *satisfacer los requisitos relacionados con la inducción y la certificación.*

Para Kang & Berliner (2012) llegar a conocer las necesidades del profesorado principiante es el primer paso para lograr la satisfacción. Es en este sentido que las autoridades del sistema educativo y las instituciones formadoras debieran analizar y comprender las limitaciones pedagógicas y



curriculares de los profesores que se inician en la labor de aula y, en esa línea, apoyar su desarrollo profesional docente.

## 2.6. La labor de mentoría para profesores principiantes

La labor de mentoría es una práctica de orientación, acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional de los profesores principiantes en el marco de su práctica profesional. La mentoría se lleva a cabo en diferentes países y los resultados confirman mejoras significativas en la práctica pedagógica de los profesores principiantes y en los aprendizajes de los estudiantes.

La labor de mentoría ha sido y sigue siendo tema de investigación y análisis, a fin de mejorar su implementación en los diferentes contextos y niveles de la educación. Según Carter & Francis (2001), la mentoría se ha convertido en una primera base de colaboración entre las universidades y las escuelas para facilitar y fortalecer el desarrollo de los maestros. En los países iberoamericanos con programas de inducción se aprovecha la capacidad de profesores experimentados para que apoyen a los nuevos (OEI, 2013).

En algunos centros educativos existe el apoyo intrainstitucional que consiste en el acompañamiento pedagógico, a lo interno y por iniciativa de la institución, a los profesores que llegan para prestar sus servicios profesionales a favor de los aprendizajes de los estudiantes. La mayor tendencia y necesidad es el acompañamiento, formal o informal, al nuevo docente, llevado a cabo a partir de las necesidades sentidas y percibidas. Este apoyo al profesor principiante se lleva a cabo para ayudarlo a situarse a sí mismo en el contexto escolar, así como a las nuevas exigencias de la profesión docente (Aspfors, Kemmis, Heikkinen, & Edwards-groves, 2014) y puede llevarse a cabo por uno de sus pares más experimentados, seleccionado a partir de sus experiencias de buenas prácticas y de su actitud de colaboración.

A partir de los beneficios que aporta la mentoría, hay países que han venido desarrollando esta práctica de manera oficial y otros que han empezado a hacerlo. Tal es el caso de la República Dominicana que, a partir de dos programas piloto de inducción ha establecido el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso, iniciando formalmente en el año 2017.

La República Dominicana aprobó en 1997 su ley general de educación y en 2003 su reglamento docente, contemplando, en ambos dispositivos legales, la inducción del profesorado principiante durante su primer año de ejercicio (SEE, 1997 y SEE, 2003).



El Reglamento del Estatuto del Docente, en su Art. 29, prevé un año de inducción para los profesionales de nuevo ingreso al sistema educativo. Desde su promulgación en 2003, a la fecha no se había implementado de manera oficial y, en tal situación, la misma legislación establece que si al término de un año, no se ha realizado la evaluación correspondiente, “automáticamente” el docente queda incorporado a la carrera de educación (SEE, 2003). A partir de la literatura revisada a la fecha sobre el tema y que dan cuenta de los beneficios de la labor de mentoría en el marco de un programa de inducción docente y de la reciente implementación en la República Dominicana, se recomienda su sostenimiento y sistematización, a fin de mejorar los resultados educativos basados en el acompañamiento al profesor que se inicia en la labor docente de aula.

### 2.6.1. Algunos conceptos de mentoría

La mentoría docente es una estrategia institucional de *orientación, acompañamiento y apoyo personal, profesional y laboral con énfasis técnico-pedagógico* que se lleva a cabo durante un tiempo determinado, en un ambiente organizacional y de interacción entre un profesor experto y experimentado y un profesor o grupo de profesores que se inician en la carrera docente.

Vélaz, (2009) se refiere a la mentoría como una relación en la que un profesor con más experiencia acompaña a otro menos experimentado para ayudarlo a desarrollarse. Descarta la idea de que la realice una persona que no cumpla con los niveles de experiencia requeridos. Mientras que para Aspors et al. (2014) la mentoría es una idea controvertida, ya que existen diversos significados y diferentes opiniones de cómo debe desarrollarse.

Por su parte, Ponce, García-Cabrero, Islas, Martínez y Serna (2017, p. 232) establecen diferencias entre las funciones docentes que se llevan a cabo en el centro educativo, entre las que enfocan la labor de mentoría, a la vez que plantean la necesaria relación de complementariedad entre dichas funciones:

*A diferencia de la supervisión (que valora el rendimiento), de la asesoría académica (que refuerza conocimientos), de la orientación educativa (que atiende al desarrollo psicopedagógico) y al coaching educativo (que se apoya en el entrenamiento de competencias profesionales), la mentoría además de integrar estos atributos amplía el alcance de estas guías considerando la identificación personal y profesional entre el actor experimentado y el actor novato, brindando la oportunidad de que el considerado experto pueda ser el propio docente o bien un par estudiantil, lo que a juicio de los autores le significa un valor agregado a la propuesta de incluir el proceso de mentoría dentro de los programas formativos.*



La finalidad de la mentoría es apoyar el fortalecimiento de las capacidades intelectuales, afectivas y operativas del nuevo profesor para que su práctica pueda impactar positivamente en el aprendizaje de los alumnos. El tipo de apoyo que se dé a los profesores en su momento de iniciación a su labor profesional va a determinar la calidad de su práctica de aula y de su experiencia profesional inmediata, así como de su aprendizaje profesional a largo plazo (Carter & Francis, 2001).

Aspfors et al. (2014) describen tres tipos de tutorías en su estudio comparativo “*Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development*”, realizado en Australia, Suecia y Finlandia:

**Tutoría (mentoría) como supervisión.** El mentor se comporta como representante gubernamental. El profesor principiante asume actitud de respeto y cumplimiento de la autoridad (Nueva Gales del Sur, Australia).

**Tutoría (mentoría) como apoyo.** El mentor es un guía que orienta y acompaña. El profesor principiante tiende a desarrollar actitud favorable hacia su desarrollo profesional (Suecia).

**Tutoría (mentoría) como autodesarrollo colaborativo.** Se participa para el desarrollo colectivo. El mentor ayuda al profesor principiante a convertirse en miembro de una comunidad profesional, llegando a tomar participación en condición de igualdad (Finlandia).

Por otro lado, Richter et al. (2013) se refieren a los dos enfoques de tutoría: De transmisión de conocimientos (conductismo) y de transformación de conocimientos (constructivismo) citados por Wang y Odell (2002). En el primero el mentor se considera experto. Su papel está debida y previamente estructurado y se considera que el profesor es un receptor de conocimientos. En el segundo, el conocimiento se construye mutuamente en una relación interactiva. Este último modelo coincide con la de autodesarrollo colaborativo de Aspfors et al. (2014) que se implementa en Finlandia.

Quien ejerce la labor de orientación, acompañamiento y apoyo en el centro educativo es el profesor mentor, quien, a partir de su voluntad, conocimiento, experiencia y dedicación, ayuda a que el profesor principiante se empodere del tejido escolar cotidiano (misión, visión, valores, filosofía, lenguaje docente, metodología, contenidos curriculares, planificación, evaluación, elaboración, búsqueda, selección y uso de recursos didácticos, etc.). El mentor hace que el profesor principiante logre un desempeño efectivo en las aulas durante su período de inducción, facilitando la



internalización de la cultura escolar (las tradiciones y creencias) concepto asociado al funcionamiento de las estructuras organizacionales en el proceso de facilitar o bloquear el aprendizaje del profesional docente (Avalos, 2011). Su labor prepara al nuevo profesor para gestionar y continuar su desarrollo de manera más autónoma y sostenible.

### 2.6.2. Objetivos de la labor de mentoría

La labor de mentoría tiene como finalidad ayudar a que los profesores principiantes se conviertan en docentes exitosos a partir del apoyo que reciben en el marco de su desarrollo personal, profesional y laboral. Los profesores principiantes pueden llegar a la escuela con buena preparación teórica, lograda durante su formación inicial; sin embargo, al encontrarse con la realidad en el aula les puede resultar estresante y llegar a desmotivarse, abandonando la tarea docente, si se les deja a su suerte.

La mentoría procura mejorar las competencias requeridas para que el desempeño del profesor principiante sea eficaz y que los aprendizajes de los alumnos sean los deseados (Vélaz, 2009a). En ese mismo orden, esta misma autora (p. 212) enumera ocho objetivos de la mentoría:

1. *Proporcionar información y apoyo en los períodos de transición de la formación inicial al trabajo.*
2. *Facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general, y a un contexto profesional en particular.*
3. *Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado.*
4. *Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo (personal, social y profesional).*
5. *Proporcionarles orientación, asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.*
6. *Ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto.*
7. *Facilitarles su desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación.*
8. *Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización.*

### 2.6.3. Características del mentor

El mentor es el profesor experto, experimentado y de resultados exitosos que con buena actitud, acompañamiento adecuado y apoyo deseado y oportuno impacta positivamente en la evolución



personal y profesional del nuevo profesor. Es responsable de lograr cambios concretos en las creencias profesionales, valores y actitudes de un docente aprendiz en relación con los objetivos propuestos (Harrison et al., 2006). El mentor orienta al profesor principiante en lo personal, en lo didáctico (Marcelo & Vaillant 2015), dentro del ámbito profesional, así como en lo laboral hasta lograr su desempeño efectivo.

Löfström & Eisenschmidt (2009) sostienen que el mentor deberá estar conectado con las necesidades del profesor principiante. Por eso, el permanente contacto entre ambos va a provocar una relación y un flujo permanente de comunicación de doble vía que permitirá un mayor abordaje de cada situación concreta que vive el profesor principiante. El conocimiento de la realidad personal, profesional y laboral del profesor principiante le dará al mentor la oportunidad de saber qué hacer para apoyar su desarrollo profesional durante el período de inducción.

En algunos centros educativos donde existe la figura de mentor se toman en cuenta unas características que incluyen lo personal, lo profesional y su desempeño laboral, por lo que la selección y designación del mentor se basa en las condiciones de líder o profesional autorizado para ejercer la labor de mentoría.

Según Harrison (2006), en los resultados de su investigación con profesores principiantes, describe al mentor:

*...maestro de intercambio, rol modelador, además de una gama de las habilidades interpersonales. Nuestros profesores principiantes en informes de buenas prácticas de mentoría indicaron: alguien que puede colaborar a través de la modelación de los trabajos de los alumnos; un modelo a seguir para la planificación, organización y entrega del trabajo en el aula. Atributos específicos de mentores incluidos es un buen oyente, es flexible; la capacidad de centrarse en las cuestiones, para permitir la discusión y la reflexión sobre la práctica; la capacidad de crear oportunidades para ellos y ampliar sus experiencias; una conciencia o visión de reconocer la presión (p. 8).*

El mentor asume la función de guía, consejero, conciliador y facilitador del desarrollo profesional del profesor principiante en un ambiente favorable para la mejora permanente de su desarrollo profesional.

Carter & Francis (2001), en su investigación acerca de la mentoría y el profesor principiante, resumen que:





...un mentor efectivo para un maestro principiante es un profesor con más experiencia que: Puede empatizar con las circunstancias del profesor principiante y puede proporcionar apoyo psicosocial. Enseña de cerca. Comparte los mismos estudiantes y/o enseña al mismo nivel de clase. Es considerado como un maestro ejemplar. Es amable y accesible... Es capaz de iniciar y fomentar la investigación colaborativa y la reflexión sobre la práctica. Conceptualiza ir más allá de la transmisión e incorpora procesos transaccionales y transformacionales (Carter & Francis, 2001, p. 10).

El mentor es un líder que se convierte en co-aprendiz y corresponsable del aprendizaje de los alumnos del profesor principiante. El mentor se involucra en el proceso de construcción de conocimientos del profesor principiante y aprende junto con él, tomando como base la motivación para el aprendizaje personal (Van Ginkela, Verloopb & Denessena, 2016). Aprovecha y transfiere a su práctica diaria los aprendizajes que construye en su labor de acompañamiento. En este tejido de relaciones y desarrollo profesional se puede citar a Hargreaves & Fullan (2000), quienes plantean que los principiantes se benefician de su mentor. El mentor también se beneficia, aprendiendo de sus principiantes en el desarrollo de nuevos conocimientos sobre su propia práctica, estableciendo nuevas relaciones, así como la renovación del entusiasmo y el compromiso con su oficio y carrera.

Acerca del mentor, Marcelo & Vaillant (2015) enumeran características: “personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, y sensibilidad) y profesionales (experiencias demostradas en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con sus compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar)” (p. 108).

Para (Vélaz, 2009) un buen mentor “sería aquél que conoce y regula sus propios procesos de construcción del conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un *uso estratégico* de los mismos, ajustándolos a las circunstancias específicas del problema o situación a la que se enfrenta” (p. 218).

En conclusión, el mentor es un líder entre sus pares, demás compañeros, los estudiantes y los padres. Se caracteriza por ser *en lo personal*: respetuoso, amigable y confiable; *en lo profesional*: visionario, proactivo, emprendedor, competente; *en lo laboral*: receptivo, experimentado, solidario, creativo, motivador, conciliador, colaborador, comprometido.



## 2.6.4. Perfil profesional del mentor. Caso República Dominicana

El mentor que posee las condiciones deseables para orientar, acompañar y apoyar, reduce los niveles de inseguridad, estrés, miedo y aislamiento que se generan en el profesor principiante a su llegada al centro. Ayuda a que el profesor principiante pueda adaptarse más rápido a la nueva realidad; que pueda lograr mayor confianza, autoestima y aumento de su compromiso; ya que no sólo se le ofrece apoyo técnico; sino también emocional. Según Richter et al. (2013) el apoyo psicológico, reduce el nivel de estrés y aumenta la satisfacción, por lo que los mentores deben desarrollarse profesionalmente en la capacidad de formar profesores. En este sentido Roehrig et al., (2008) indican que la combinación experiencia-formación ayudará a una mayor eficacia del profesor principiante.

Vélaz (2009, p. 223) enumera las competencias generales del mentor:

1. *Conoce las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto. Sabe cómo aprenden mejor los profesores principiantes con quienes mantiene relación.*
2. *Genera una relación de confianza (evitando el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación encubierta con consecuencias internas o externas para el principiante).*
3. *Acoge al profesor principiante, informándole de los aspectos clave de funcionamiento, normas, clima institucional, etc., le presta apoyo emocional y le ayuda en su socialización en la escuela.*
4. *Escucha de manera activa y empática, y emplea el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver situaciones y conflictos.*
5. *Tiene expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y el profesor-principiante.*
6. *Valora y promueve la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, al mismo tiempo que el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.*
7. *Acepta los errores y conflictos como oportunidades para el diálogo y el aprendizaje.*
8. *Asume riesgos.*
9. *Recoge las necesidades y demandas de los principiantes y, a partir de ellas, diseña el plan de mentoría.*
10. *Explicita y reconstruye creencias y hábitos.*
11. *Observa explicitando los criterios utilizados para ello, y realiza análisis conjunto de lo observado.*
12. *Muestra disposición para que sus opiniones y prácticas sean observadas y evaluadas.*
13. *Considera las experiencias docentes como semejantes, pero nunca idénticas.*
14. *Asesora mostrando distintos puntos de vista sobre la misma realidad.*
15. *Trabaja colaborativamente.*



16. *Articula la teoría y la práctica en las reflexiones y actuaciones.*
17. *Sabe planificar la enseñanza.*
18. *Trabaja por proyectos, problemas y casos.*
19. *Organiza experiencias que promueven el desarrollo del profesor novel, conduciéndole hacia proyectos y equipos relevantes, y hacia tareas que son retos profesionales.*
20. *Ofrece un feedback positivo continuo.*
21. *Utiliza las posibilidades y recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc.) que ofrecen las TIC en el proceso de mentoría.*
22. *Se comporta de acuerdo al código deontológico de la profesión, en el marco de los valores democráticos.*

Por nuestra parte y, a partir de la revisión de las dimensiones y estándares de desempeño docente que establece el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd, 2014), hemos elaborado las siguientes competencias del mentor:

- 1) Orienta al profesor principiante acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo social y personal de los alumnos.
- 2) Orienta y apoya al profesor principiante en la elaboración, selección y uso de recursos para el aprendizaje de los alumnos en relación con las necesidades.
- 3) Asesora y acompaña al profesor principiante en el diseño, desarrollo y evaluación de su práctica profesional centrada en los aprendizajes de los estudiantes y el contexto escolar.
- 4) Muestra dominio del currículo que orienta la educación preuniversitaria.
- 5) Muestra dominio del marco legal e institucional de la educación.
- 6) Orienta y apoya al profesor principiante en la planificación del proceso de aprendizaje (planes de clase, unidades didácticas y plan anual) centrada en la realidad local, nacional, regional y mundial.
- 7) Orienta al profesor principiante para la selección y desarrollo de las metodologías de la(s) asignatura(s) que imparte.
- 8) Muestra dominio del proceso de aprendizaje de los profesores principiantes.
- 9) Promueve y coordina la participación del profesor principiante en otras clases para observar diferentes métodos y técnicas de aprender a enseñar, tanto en el centro educativo al que pertenece como en otros.
- 10) Gestiona documentos digitales (Word, Excel, Power Point, PDF, etc.).



- 11) Muestra dominio en el uso de redes sociales como herramientas de comunicación digital: correo electrónico, Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, entre otras para la realización eficaz de su labor.
- 12) Muestra dominio en el uso de plataformas tecnológicas: acceso, navegación, participación en foros de discusión, etc.
- 13) Orienta y acompaña al profesor principiante en la planificación del proceso de aprendizaje, uso de diferentes métodos y técnicas de aprendizaje y evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- 14) Realiza evaluación diagnóstica para determinar la realidad inicial del profesor principiante, a fin de implementar los correctivos de lugar.
- 16) Diseña, socializa y aplica instrumentos de evaluación, tomando en cuenta la realidad personal y profesional del profesor principiante; así como el ambiente sociocultural en el que se desempeña.
- 17) Analiza con el profesor principiante los resultados de las evaluaciones, fomentando el diálogo reflexivo y la autocrítica, a fin de mejorar su desempeño.
- 18) Promueve la autoevaluación y evaluación recíprocas, propiciando un ambiente de reflexión y colaboración, a fin de lograr la mejora continua.
- 19) Elabora y presenta informes periódicos y de final de período probatorio acerca del desempeño del profesor principiante.
- 20) Diseña, organiza y da seguimiento el portafolio del profesor principiante manteniendo un ambiente de comunicación reflexiva.
- 21) Diseña, socializa y desarrolla planes de mentoría a profesores principiantes a partir de sus necesidades y en relación con la realidad escolar.
- 22) Fundamenta y desarrolla su planificación en proyectos, problemas y casos que responden a la realidad personal, profesional y laboral del profesor principiante, del centro y del sistema educativo en general.
- 23) Asesora y acompaña al profesor principiante en la planificación de la construcción y evaluación de los aprendizajes previstos en el currículo.
- 24) Asesora y acompaña al profesor principiante en el diseño e implementación de estrategias de intervención en el aula.
- 25) Diseña y realiza diagnóstico acerca de las demandas formativas del profesorado principiante.
- 26) Planifica, gestiona y desarrolla su propio proceso de desarrollo profesional continuo, a fin de mejorar su desempeño como mentor.



- 27) Orienta, gestiona y acompaña al profesor principiante en su proceso de desarrollo profesional, a partir de sus necesidades sentidas y percibidas.
- 28) Planifica, organiza y/o promueve acciones formativas que facilitan el desarrollo personal, profesional y laboral del profesor principiante.
- 29) Valora, promueve y apoya la creatividad, la innovación, la autonomía, la iniciativa personal y el trabajo colaborativo.
- 30) Centra su plan de mentoría en las necesidades y demandas sentidas y percibidas de los profesores principiantes.
- 31) Recibe al profesor principiante, informándole y orientándole acerca de la historia, misión, visión, valores, normas, clima institucional y demás aspectos fundamentales para desarrollar con eficacia su período de inducción.
- 32) Comunica al profesor principiante las positivas y elevadas expectativas que se esperan de su labor.
- 33) Socializa y reflexiona con los profesores principiantes acerca de los resultados de las evaluaciones, haciéndoles ver que los mismos son oportunidades para la mejora de su desempeño.
- 34) Muestra receptividad y buena actitud de escucha, empleando el diálogo como medio para aprender, reaprender qué y cómo ayudar a aprender, compartir lo aprendido, evaluar, conciliar y resolver situaciones problemáticas.
- 35) Propicia ambientes de buenas relaciones interpersonales, mostrando y promoviendo alta autoestima, confianza mutua, motivación, respeto, solidaridad, puntualidad, responsabilidad, creatividad y ética de la profesión docente.
- 36) Apoya emocionalmente al profesor principiante en el marco de su integración y adaptación al nuevo escenario laboral, haciéndolo sentir parte del centro educativo.
- 37) Muestra voluntad y capacidad para manejar y resolver situaciones conflictivas que involucran al profesor principiante.
- 38) Promueve y desarrolla el trabajo colaborativo y participativo.
- 39) Muestra dominio de al menos otra lengua.
- 40) Promueve y orienta la creación de redes de inducción a profesores principiantes, centradas en los procesos del aula y de la escuela.



## 2.6.5. Beneficios de la labor de mentoría

Los países que implementan la labor de mentoría han podido reportar las ventajas que les genera esta estrategia de apoyo pedagógico. Los resultados se reflejan en la mejora de la práctica de aula del profesor principiante y en los aprendizajes de los alumnos. Cuando la labor de mentoría es bien planificada y llevada a cabo, proporciona beneficios personales, profesionales e institucionales para el acompañado, el mentor, el centro educativo y el sistema en su conjunto; ya que todos estos estamentos son impactados positivamente.

Una buena labor de mentoría ayuda a los profesores principiantes a superar bajas expectativas, experiencias negativas y a mejorar su identidad profesional (Struyven & Vanthournout, 2014). Además, aumenta sus conocimientos pedagógicos y desarrolla sus habilidades didácticas que dan como resultado la mejora de su desempeño.

La labor de apoyo del mentor se ve fortalecida a partir de la satisfacción por su contribución con el desarrollo personal, profesional y laboral del profesor principiante. Cuando ve el éxito de su trabajo, la mejora de su crecimiento profesional, el aumento de sus conocimientos pedagógicos y mejora de su metodología; se convierte en co-aprendiz a partir de las experiencias aportadas por su acompañado (M. Harris & van Tassell, 2005); aumenta la posibilidad de participar en acciones formativas para mentores y en reflexiones con otros mentores acerca de los logros de su acompañado; la generación de incentivo económico o de otro tipo es otra posible beneficio.

El centro educativo podría asegurar mayor retención de profesores y mentores por su nivel de adaptación y compromiso con la institución; así como aumento de la colaboración (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009).

Finalmente, el sistema se fortalece con un personal preparado, inducido y comprometido, cuenta con líderes educativos, los resultados académicos de los alumnos a mediano y largo plazo son más favorables.

## 2.6.6. Limitaciones de la labor de mentoría

A pesar de los beneficios que aporta la labor de mentoría, hay que tener en cuenta algunas situaciones que pudieran limitar su implementación y desarrollo. Las posibles limitaciones giran en torno a la actitud asumida por los actores responsables: el profesor principiante, el mentor, el centro y las autoridades educativas externas.



En lo que respecta al profesor principiante: 1) muestra poca voluntad para ser acompañado; 2) se siente rechazado por los demás compañeros, 3) se siente protegido y privilegiado, 4) percibe la mentoría como inadecuada o poco beneficiosa, es el caso del reporte de Toren & Iliyan (2008) en los resultados de su investigación en Israel acerca de los problemas del profesorado principiante, donde algunos expresaron que estaban insatisfechos con sus mentores.

En lo relativo a los mentores, la labor: 1) puede estresarlos; 2) al principio les genera inseguridad; 3) algunos no han podido realizar su labor de manera satisfactoria (falta de voluntad, pocas habilidades (sobre todo, competencia digital), actitud intimidadora, sobrecarga de trabajo, situación personal adversa); 4) sobreprotección, lo que impide la autonomía y el desarrollo de la capacidad del profesor principiante para innovar; 5) a veces dedican demasiado tiempo a la interacción personal y descuidan los principales temas pedagógicos; 6) su alcance limitado de los conocimientos y la metodología impide el desarrollo profesional; 7) cuando tienen un cargo muy elevado, el profesor principiante es menos dado a comunicar sus necesidades-debilidades; 8) no cuentan con el tiempo necesario para realizar su labor de asistencia (Hobson et al., 2009; Jaspers, Meijer, Prins, & Wubbels, 2014); 9); creen que la condición de profesor principiante es sinónimo de no saber; 10) consideran que su acompañamiento debe basarse en sus creencias y percepciones; 11) pueden ser bloqueados por sus compañeros.

El mentor ha de comprender que el profesor principiante tiene diferentes maneras de ver y pensar en los problemas que se generan en el aula y que no se limitan al contexto inmediato (B. Dickson, 2011). La oportunidad de compartir su punto de vista fortalece su identidad profesional, a la vez que arroja luz para la solución colaborativa de las situaciones problemáticas que se presentan en el día a día.

Otra limitación es la función profesor-mentor. Ésta puede limitar los resultados del proceso aprendizaje-enseñanza. Quienes la han desempeñado dan mayor importancia a la tarea de enseñar (Jaspers et al., 2014) que a la de aprender. El mentor debe tener claro su rol de acompañamiento y orientación al profesor principiante.

En lo que al centro se refiere: 1) el horario del mentor y el profesor principiante no coinciden por falta de planificación; 2) se designa como mentor a alguien cansado y que piensa en su retiro; 3) el programa de mentoría está desconectado de la realidad del principiante; 4) no se brinda apoyo a la labor de mentoría.



Las autoridades educativas externas: 1) no reconocen la labor de mentoría; 2) niegan cualquier tipo de apoyo; 3) descalifican y/o desautorizan las iniciativas de desarrollo profesional, propuestas o llevadas a cabo por y desde el centro educativo, 4) sugieren la designación de mentores a partir de relaciones primarias, descuidando los meritos personales, profesionales y laborales que se requieren para ejercer la labor de metoría.

### 2.6.7. Condiciones que favorecen una labor de mentoría efectiva

La labor de mentoría que se implementa en los diferentes países ha sido objeto de investigaciones y análisis. En esa línea los resultados indican que debe desarrollarse bajo unas condiciones que resulten favorables al desarrollo personal, profesional y laboral tanto del profesor principiante, del mentor como del centro educativo. En tal sentido los beneficios han de impactar positivamente a la institución y especialmente en los resultados académicos de los alumnos. A continuación se enumeran algunas de esas condiciones:

El profesor principiante muestra voluntad de ser apoyado y acompañado. Tiene una intención claramente definida para su crecimiento. Desarrolla la capacidad de empoderamiento de la cultura escolar. Muestra flexibilidad y apertura, a pesar de sus creencias personales. Realiza los esfuerzos necesarios, dando prioridad y se dedica para lograr su desarrollo profesional. Muestra compromiso de aprender para ayudadr a los alumnos a aprender y desarrollar las competencias planteadas en el currículo.

El mentor muestra voluntad, capacidad y compromiso para hacer el trabajo, su labor de asistencia es más eficaz. Dispone de tiempo (Turner, 1993) para observar la práctica docente del profesor principiante. Aprende de los conocimientos y experiencias del profesor principiante, para entrenarse en su papel de mentor. Propicia el desarrollo de las reuniones periódicas formales o informales de reflexión sobre la práctica del profesor principiante, así como de desarrollo profesional.

La eficacia de la labor de mentoría se evidencia cuando hace que el profesor principiante se sienta bienvenido, apoyado emocional y psicológicamente, aceptado e incluido. El mentor garantiza que el profesor principiante actúe con autonomía en la realización de su práctica docente. Acuerda con el profesor principiante la observación de su práctica de aula y el posterior análisis del evento. Su autoridad ética y moral hace que el profesor principiante lo admire y lo respete. El mentor es confiable, respetuoso, atento, accesible, de actitud positiva, tiene disposición de escucha.





Por último, en relación con el contexto institucional de la mentoría: 1) el horario del mentor y el profesor principiante les permite juntarse y abordar las cuestiones de interés para ambos; 2) la labor de mentoría se lleva a cabo, en la mayor cantidad de tiempo, dentro del centro educativo, donde tienen acceso a apoyo de otros profesores y de recursos didácticos; 3) la acertada selección, preparación, conocimientos y experiencia profesional del mentor en relación con la del profesor principiante facilita su desarrollo profesional; 4) propiciar la buena relación personal y profesional entre mentor y profesor principiante fortalece el desarrollo profesional (Turner, 1993); 5) crear el ambiente para que la mentoría se centre en las necesidades e intereses del profesor principiante; 6) promover la planificación y reflexión compartida entre el mentor y el profesor principiante como base primaria para el progreso deseado; 7) implementar los incentivos económicos o de otra naturaleza (disminuir la carga horaria), ya que hacen que la labor del mentor se fortalezca (Hobson et al., 2009); 8) la mentoría se lleva a cabo aprovechando los recursos tecnológicos disponibles, considerando la integración de las TIC una estrategia de vital importancia; 9) implementación de un programa de actualización y capacitación de mentores. Siempre ha de fijarse como objetivo la mejora de los resultados académicos y de desempeño de los alumnos.

Fuentealba, (2007) plantea las condiciones para la viabilidad de los programas de inserción docente: disponibilidad de tiempo del profesor principiante y del mentor, condiciones laborales adecuadas, seguimiento a la labor y los resultados y financiamiento y la disponibilidad de los recursos necesarios.

## **2.7. La inserción docente en algunos países de Europa, Asia, Oceanía y América Latina**

### **2.7.1. En Europa**

#### **2.7.1.1. Finlandia**

En Finlandia, el ministerio de educación, los municipios, el profesor universitario, las facultades de educación y los sindicatos han acordado que la mentoría a profesores principiantes se lleve a cabo como un proceso de auto-desarrollo colaborativo. El mentor ayuda al profesor principiante a convertirse en miembro de una comunidad profesional, llegando a tomar participación en condición de igualdad. El conocimiento acerca de cómo enseñar se construye a partir de las relaciones de igualdad entre profesor principiante y profesor experimentado (Aspfors et al., 2014).



## 2.7.2. En Asia

### 2.7.2.1. Israel

Acompañamiento centrado en la orientación y apoyo de otro profesor en el mismo lugar de trabajo, capacitación permanente por una institución formadora externa y evaluación del profesor principiante para la inserción al sistema educativo son los tres elementos básicos de la inducción docente en Israel que, al parecer, es lo que le ha dado resultados satisfactorios a ese país para la mejora de la calidad educativa.

*“El programa de inducción docente israelí tiene tres componentes principales: 1) asesoramiento individual por un colega en la misma escuela, 2) un taller semanal o quincenal dado por un departamento de formación de maestros en una de las universidades o colegios, y 3) la evaluación formativa del nuevo profesor para su desarrollo profesional y su certificación” (Fresko & Nasser-Abu, 2009, p. 2 y Nasser-Abu & Fresko, 2010, p. 2).*

La normativa para el desarrollo de la inducción docente en Israel establece la obligatoriedad de la asistencia y participación, tanto del profesor principiante como del mentor, lo que es periódica y permanentemente evaluado. Los criterios están claramente definidos y las acciones están enfocadas a que el profesor principiante pueda establecer el hilo conector entre teoría y práctica en espacios de análisis y reflexión de su propia experiencia. Fresko & Nasser-Abu, (2009, p. 2) lo describen a continuación:

*“Los talleres operan como grupos de práctica y de reflexión encaminados a ayudar a los nuevos maestros a reflexionar sobre sus experiencias en el trabajo, conectar la teoría y la práctica, y la creación de un entorno de apoyo a la profesión. Los talleres funcionan a través de los años de inducción y los nuevos maestros están obligados a asistir al menos al 80% de las reuniones. Se requiere una evaluación formativa de todos los nuevos maestros a mediados de enero, mientras que la evaluación sumativa se realiza al final del año escolar”.*

*“Los mentores están obligados a ser maestros veteranos que tienen experiencia en la enseñanza del mismo grado, niveles y asignaturas impartidas por los maestros nuevos. Su tarea es familiarizar a los maestros nuevos con las normas de la escuela y procedimientos, ayudan a adaptarse a la cultura de la escuela, ayudarles con cuestiones de planificación y gestión del aula de instrucción, y proporcionar información sobre su enseñanza basada en la observación de las lecciones”*



El párrafo anterior refuerza la idea que venimos desarrollando sobre la necesidad de que el mentor es un profesor experimentado en la tarea de enseñar. Se requiere que esté o haya laborado impartiendo las asignaturas en el grado, nivel en el que laboran los profesores principiantes.

### 2.7.3. En Oceanía

#### 2.7.3.1. Nueva Zelanda

En Nueva Zelanda la inducción se desarrolla a nivel nacional. Las escuelas son autogestionarias de su propio desarrollo profesional. Desde 1985 ha estado evaluando y mejorando sus programas de inducción docente, lo que ha permitido alcanzar el fortalecimiento de su sistema educativo. Los profesores principiantes inician con una carga reducida, se les asigna un mentor. Sus dos primeros años constituyen el período de prueba (Main, 2008). El hecho de que los profesores principiantes disponen de una cantidad específica de horas a la semana para su desarrollo profesional, reflexión de su práctica, planificación, elaboración de instrumentos de evaluación, constituye un paso de avance para el logro de buenos resultados de aprendizaje.

Main (2008) presentó los resultados de su estudio “Pedagogical oversights: age and experience in New Zealand's teacher induction”. Los profesores principiantes mostraron satisfacción con el programa de inducción en el que habían participado. Consideraron que la ayuda de los mentores era útil en la solución de los problemas que se les presentaban.

La inducción docente en Nueva Zelanda apoya el aprendizaje y la mejora de la calidad de la práctica del profesorado principiante. Incluye soporte (apoyo), desarrollo profesional, evaluación y rendición de cuentas. Establece escritura reflexiva, observaciones de colegas realizando prácticas de enseñanza, trabajo en red con los profesores principiantes y selección de oportunidades de desarrollo profesional (Anthony et al., 2011).

*Gran parte del éxito de los programas de iniciación docente en Nueva Zelanda puede ser atribuido al alto grado de camaradería y compañerismo. Las actitudes de los profesores hacia el desarrollo profesional de los maestros nuevos son de importancia crítica. Los maestros veteranos consideran que es su deber de transmitir a la siguiente generación de profesores sus conocimientos, habilidades y experiencia (Howe, 2008, p. 8).*



## 2.7.4. La inducción en América

### 2.7.4.1. Estados Unidos. En Illinois

Brady et al. (2011) informan acerca de los esfuerzos para mejorar a partir de la inducción en el Estado de Illinois. Se centran en la Nueva Alianza de Docentes de Illinois (INTC), creada para promover la inducción de profesores principiantes y en proporcionar recursos y apoyo. Describen cinco desafíos de los programas de inducción financiados por el Estado y las respuestas de INTC, incluyendo oportunidades de desarrollo profesional basado en la web y foros de discusión:

Desafío 1: Necesidad de todo el Estado de inducción de alta calidad y programas de tutoría

Desafío 2: Apoyo a programas y modelos dispares

Desafío 3: Falta de información en Illinois de admisión y programas de tutoría

Desafío 4: Fuente centralizada de información y redes

Desafío 5: Retos en programas individuales

Los autores sostienen que el apoyo financiero estatal, los diversos programas de inducción en Illinois y las normas establecidas son experiencias que otros Estados pueden imitar.

### 2.7.4.2. República Dominicana

#### Situación actual

La inserción profesional docente es un tema que se había abordado teóricamente durante varias décadas en la República Dominicana hasta que en 2014 se diseñó y desarrolló el programa piloto INDUCTIO que abarcó las 18 regionales educativas del país y un año más tarde se llevó a cabo otro programa piloto en dos regionales educativas. Durante el período 2018-2019 se desarrolló, de manera formal, el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso que abarcó al 100% de los docentes de nuevo ingreso del año 2017-2018. Transcurrieron dos décadas para que el desarrollo en la práctica formal se llevara a cabo, a pesar de los intentos informales y particulares que se habían realizado en algunas escuelas y de los reclamos que en este sentido se habían hecho. Era una deuda socioprofesional, cuyos intereses crecían negativamente y se reflejaban en los resultados académicos de los estudiantes. Este aplazamiento ha generado mayores desafíos de cara a apoyar los inicios de los profesores principiantes en la República Dominicana.



La inserción profesional docente en la República Dominicana está sustentada en diferentes documentos: Ley General de Educación 66'97, Reglamento del Estatuto del Docente, Ordenanza No. 8'2004, Plan Decenal de Educación 2008-2018, Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, Pacto Nacional para la Reforma Educativa. Hasta antes de 2018, en la República Dominicana no existía un sistema formal a nivel nacional de inducción al profesorado principiante (Educación, 2010). En este mismo orden, OEI (2011) informa que la inducción en la República Dominicana no forma parte del modelo de formación docente. Sin embargo, a partir del programa piloto INDUCTIO, se inicia la realización de investigaciones y la elaboración de literatura formal que aportan información detallada al respecto. Entre las publicaciones realizadas se citan las siguientes: 1) Marcelo, Gallego-domínguez y Mayor, (2016). 2) Marcelo, Burgos, Murillo, López, Gallego-Domínguez, Mayor, Herrera, y Jáspez, (2016). 3) Jáspez y Sánchez-Moreno, (2019). 4) Jáspez, (2016). 5) Herrera, (2016). 6) Jáspez, (2016). 7) López (2018).

El programa piloto INDUCTIO de formación del profesorado principiante benefició a 363 profesores que fueron a su vez acompañados por 49 mentores. Este fue un programa que procuró el apoyo y acompañamiento a los docentes principiantes de la República Dominicana en su primer año de docencia. Fue financiado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, Inafocam. Por lo que cabe destacar que en el caso específico de esta investigación, se pretende, analizar las necesidades formativas de los profesores principiantes que participaron en INDUCTIO, tomando como base su desarrollo personal, profesional y laboral. Luego, se procederá a elaborar una propuesta de marco referencial para el diseño de programas de inducción docente para el profesorado principiante de la República Dominicana.

### Principales desafíos

La República Dominicana tiene una deuda acumulada en el tema de la inserción docente, lo que se convierte en uno de los más grandes desafíos: lograr el establecimiento del sistema nacional de inducción docente. Este desafío implica la formación de profesores que llegan a la escuela y que sean capaces de adaptarse a la cultura institucional de cara a la mejora del proceso de *aprender a enseñar a aprender* para lograr los resultados académicos deseados en los alumnos. En primer lugar, estos profesores deben poseer un mejor y más amplio conocimiento y manejo del currículo, diseño y desarrollo de la planificación, creación y mantenimiento de ambientes de motivación y



disciplina, construcción, selección y uso adecuado de recursos didácticos, así como la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación. Que construyan mejores relaciones con sus colegas, equipo de gestión, otros compañeros, alumnos, la familia y la comunidad. Que desarrolle la competencia digital docente y haga una adecuada integración de las TIC a su práctica. En segundo lugar, hay que crear unas condiciones favorables, tanto físicas como pedagógicas, en el centro educativo donde el principiante se inicia como profesor. Para González, Araneda, Hernández, & Lorca (2005), tanto el repertorio disciplinar construido por profesor principiante durante su formación inicial y el tipo de organización escolar donde desarrolla sus primeros pasos como profesor van a determinar la calidad de su inserción.

En conclusión, el principal desafío que deberá encarar la República Dominicana es diseñar y establecer un programa de inserción profesional docente que cumpla con los siguientes componentes:

1. Formación, acompañamiento y evaluación al profesorado principiante durante los primeros tres años de ejercicio profesional.
2. Selección de mentores con las siguientes características:

#### A. Personales

- **Buenas relaciones interpersonales:** amables, respetuosos, confiables, motivadores, oyentes, colaboradores, consejeros, conciliadores, accesibles.
- **Actitud profesional positiva:** pacientes, visionarios, emprendedores, competentes, comprometidos, co-aprendices, facilitadores del desarrollo personal, profesional y laboral del profesor principiante.
- **Buen estado de salud física y mental** para movilizarse hacia uno o más recintos escolares y dedicación a tiempo completo para desarrollar una buena labor de mentoría.

#### B. Profesionales

- **Nivel académico mínimo de Especialidad en alguna temática educativa.**
- **Buena expresión oral y escrita,** evaluada mediante pruebas orales y escritas acerca de temas relacionados con la educación y/o su formación profesional.



- **Buena cultura general**, evaluada mediante prueba escrita que abarque aspectos básicos de formación moral y ética, Lengua Española, Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Inglés e Informática.
- Tener competencia en la gestión de documentos digitales (word, excel, pdf...)
- Tener competencia en herramientas de comunicación digital: correo electrónico, Twitter, WhatsApp, Zoom, Skipe, Blackboard Collaborate, Classromm y otras herramientas tecnológicas que facilitan la práctica docente.
- Competencia en el uso de plataformas tecnológicas: acceso, navegación, participación en foros de discusión, etc.
- Poseer nivel mínimo de especialidad en el área que va a realizar la labor de mentoría.

### C. Laborales

- Contar con siete o más años de experiencia como docente de aula.
  - Haber laborado o estar laborando en el nivel o los niveles que va a acompañar (por lo menos en uno).
  - Haber coordinado o participado en proyectos o planes de innovación docente.
  - Haber participado o coordinado proyectos de mejora escolar.
  - Haber participado en actividades de formación docente como formador.
  - Poseer experiencia en acompañamiento de alumnos en prácticas de formación del profesorado.
  - Haber elaborado o diseñado materiales didácticos formativos.
3. Diseño y desarrollo de un plan de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, cuyos resultados permitan planificar y desarrollar acciones formativas centradas en las nuevas demandas que se generan con el transcurso del tiempo.
4. Retroalimentación a los programas de formación inicial, a fin de consolidar fortalezas y responder a las nuevas demandas (González et al., 2005, p. 61).



## Capítulo III. Diseño de la investigación

### 3. Diseño de la investigación

Todo proceso de investigación requiere de un plan que servirá de orientación para y durante su realización. Es imprescindible saber qué, por qué, para qué, cómo, con qué, con quién, a quién, dónde y cuándo se va investigar. El plan o diseño de la investigación deberá contener las pautas básicas del estudio que se pretende hacer y, si el investigador tiene claro lo que quiere saber del sujeto o fenómeno que va a estudiar, le basta con agotar el proceso y el procedimiento de indagación con la rigurosidad y sistematicidad que se requiere. Pero si el investigador no cuenta con un plan, no podrá empezar y desarrollar la investigación con éxito, pues no sabrá sobre qué la va a hacer (Aravena, Kilmelman, Micheli, Torrealva, & Zúñiga, 2006). El plan de investigación es el punto de referencia desde el cual se va orientar la búsqueda de respuesta a la problemática que se ha planteado.

El presente diseño de investigación constituye un punto de apoyo para la realización del trabajo indagatorio que a continuación se detalla. El mismo representa el plan de acción preparado en relación con los objetivos para obtener resultados relevantes y sin contaminación durante el proceso de investigación (Hernández y Maquilón, 2012). El mismo ayudará a tener una mayor claridad metodológica, a dar respuesta al problema de investigación y a facilitar la calidad y utilidad de los resultados (Monje, 2011). A través de este instrumento orientador se podrán responder las preguntas de investigación que se han elaborado en relación con los objetivos propuestos.

En el caso específico de esta investigación, se analizaron los problemas y necesidades formativas que manifestaron los profesores principiantes que participaron en INDUCTIO, tomando como base su desarrollo personal, profesional y laboral. Posteriormente se elaboró una lista de recomendaciones para el diseño, implementación, monitoreo, seguimiento, acompañamiento, evaluación y sistematización de programas de inducción docente para el profesorado principiante de la República Dominicana.

INDUCTIO fue un programa piloto que procuró el apoyo y acompañamiento a los docentes principiantes de la República Dominicana en su primer año de docencia durante el período 2015-2016. Fue financiado por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio,





INAFOCAM, dependencia del Ministerio de Educación de la República Dominicana. Esta iniciativa se desarrolló bajo la responsabilidad operativa del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Intec) y de especialistas de la Universidad de Sevilla, España.

Cabe destacar que, en relación con las características del programa INDUCTIO Marcelo, Gallego-domínguez, & Mayor (2016, p. 4) hacen la siguiente descripción:

*El programa INDUCTIO tiene como objetivo contribuir al desarrollo profesional docente del profesorado principiante a través de diferentes actividades: creación de comunidades de aprendizaje, reflexión, análisis de la práctica, comunicación, formación, etc.*

*INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conectivista de la formación docente. Además asume 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.*

A medida que se avanzó en la búsqueda y procesamiento de la información proporcionada por los actores consultados y, como las circunstancias y el ambiente lo han requerido, se fue ajustando (Salgado & Mart, 2007) el presente diseño de investigación, ya que éste no es de carácter rígido-cerrado, sino que su principal característica es la flexibilidad y la adaptabilidad. De ahí que la metodología, técnicas e instrumentos, el contexto de la investigación, la población, la muestra y el cronograma de actividades son los componentes más importantes de esta investigación. A continuación se detalla cada uno de ellos:

### 3.1. Metodología

Para la realización de este estudio se partió de un diseño mixto de investigación y se empleó el método mixto de profundización (cuantitativo-resultados-cualitativo), haciendo una combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo, a fin de elevar el nivel de profundización y comprensión del fenómeno que se ha investigado (Pereira, 2011). La integración de ambos enfoques ha permitido acercar más al investigador a la solución del problema planteado, ya que se pudo comparar-analizar los resultados obtenidos al utilizarlos al mismo tiempo o en momentos diferentes dentro del proceso de investigación y luego llegar a conclusiones más cercanas a la realidad.



Al emplear la metodología mixta en esta investigación, se logró profundizar en el análisis de los problemas y necesidades formativas del profesorado principiante y así llegar a conclusiones más objetivas.

En una primera fase se utilizó el método cuantitativo: los datos se recogieron mediante la realización de dos encuestas: una a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a inicio del programa) y una a mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a inicio del programa).

En una segunda fase, utilizando el método cuantitativo, por un lado, se realizó dos encuestas: una a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a mitad del programa) y una a mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a mitad del programa). Por otro lado, empleando el método cualitativo, se realizaron dos grupos focales: uno con 11 profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a mitad del programa), uno con 7 mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a mitad del programa).

En una tercera fase, utilizando el método cuantitativo, por un lado, se realizó dos encuestas: una a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a final del programa) y una a mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a final del programa). Por otro lado, utilizando el método cualitativo, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas: seis a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a final del programa), tres a mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO (a final del programa). Además, se desarrollaron dos grupos focales: uno con profesores principiantes y el otro con mentores. En todos los casos, los resultados fueron analizados en el marco de la realidad encontrada y a la luz del problema de investigación y los objetivos propuestos.

Cabe destacar que durante el proceso de investigación no se hizo intervención directa ni se trató de modificar la situación en la que se encontraban los grupos objeto del estudio (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992). En tal sentido, sólo fue de interés analizar los problemas y necesidades formativas de los profesores principiantes de la República Dominicana y llegar a conclusiones orientadas a conocer los problemas y necesidades de los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO y posteriormente hacer una lista de recomendaciones para el diseño,



implementación, monitoreo, seguimiento, evaluación y sistematización de programas de inserción profesional docente.

### **3.1.1. Contexto de la investigación**

Esta investigación se desarrolló abarcando cada uno de los niveles, grados, ciclos y modalidades en que está dividida la educación preuniversitaria de la República Dominicana, que son: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Cada uno de estos niveles se subdivide en grados y ciclos. En el caso específico del segundo ciclo de Secundaria, éste se subdivide en tres modalidades: Académica, Técnico-Profesional y Artes.

Por otra parte, esta investigación abarcó las 18 regionales educativas que están diseminadas en todo el territorio dominicano y de las que se seleccionaron (36) distritos educativos. De los distritos educativos seleccionados se consultó a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO, a mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.

### **3.1.2. Población**

Para la realización de este estudio se seleccionó la población de profesores principiantes de las 18 regionales educativas de la República Dominicana que participaron en el programa INDUCTIO, a mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO. Dicha población tuvo las siguientes características:

#### **3.1.2.1. Profesores principiantes**

- 1) Tener menos de tres años de ejercicio en el sistema educativo.
- 2) Laborar en el sector educativo público.
- 3) Estar participando en el programa INDUCTIO.

#### **3.1.2.2. Mentores**

- 1) Estar participando en el programa INDUCTIO.
- 2) Estar acompañando a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.



### 3.1.3. Muestra

En esta investigación la *muestra* fue definida como el conjunto o total de sujetos a los que se aplicó el cuestionario, la guía de grupo focal y el guion de entrevista. La *unidad muestral* fueron las personas con las que se hizo contacto directo para que respondieran las preguntas en cada uno de los eventos: encuesta, grupo focal y entrevista. El *tamaño de la muestra* se correspondió con la selección de una cantidad de personas que representó el universo y que resultó manejable, tanto para la aplicación como para el procesamiento de los resultados.

La muestra seleccionada para la recolección de los datos que fundamentan esta investigación es probabilística de tipo aleatorio, ya que todos los miembros de la población de interés tuvieron la misma oportunidad de ser incluidos (Monje, 2011; García & Quintanal, 2010). La población ha sido dividida en tres grupos como aparecen en el siguiente cuadro:



Cuadro 2  
Grupos representativos de la muestra

Grupos	Muestra	%	Prec.	Err	Total
<b>Encuestas</b>					
<b>Primer cuestionario (a inicio del programa)</b>					
1. Profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	187	51.5%	95%	5%	363
2. Mentores que acompañaron a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	52	92.9%	95%	5%	56
<b>Segundo cuestionario (a mitad del programa)</b>					
1. Profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	325	89.5%	95%	5%	363
2. Mentores que acompañaron a profesores principiantes del programa INDUCTIO.	35	77.8%	95%	5%	45
<b>Grupos focales (a mitad del programa)</b>					
1. Profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	14	3.9%	95%	5%	363
2. Mentores que acompañan a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	9	20%	95%	5%	45
<b>Tercer cuestionario (a final del programa)</b>					
1. Profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	297	81.8%	95%	5%	363
2. Mentores que acompañaron a profesores principiantes del programa INDUCTIO.	35	77.8%	95%	5%	45
<b>Grupo focal (a final del programa)</b>					
1. Profesores principiantes y mentores que participaron en el programa INDUCTIO.	18	4.4%	95%	5%	408
<b>Entrevistas (a final del programa)</b>					
1. Profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	6	1.7%	95%	5%	363
2. Mentores que acompañan a profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.	3	6.7%	95%	5%	45



### 3.1.3.1. Cálculo de la muestra

En primer lugar, para determinar la muestra se ha utilizado la siguiente fórmula para poblaciones finitas:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

En segundo lugar, para determinar la proporción o porcentaje de profesores principiantes que participan en el programa INDUCTIO, se ha desarrollado la siguiente fórmula:

$$n/N * 100$$

$$187/363 * 100 = 51.5\% \text{ de los principiantes.}$$

En cuanto a los mentores que acompañan a profesores que participan en el programa INDUCTIO:

$$n/N * 100$$

$$44/49 * 100 = 89.8\% \text{ de los mentores}$$

Por otro lado, para determinar a cuántos profesores principiantes equivale cada uno de los elementos de la muestra, se ha partido de la siguiente fórmula:

$$N/n$$

(N=total de la población y n= al tamaño de la muestra)

$$363/187 = 1.9 \text{ principiantes representados por cada principiante consultado.}$$

En cuanto a los mentores que acompañan a profesores que participan en el programa INDUCTIO:

$$N/n$$

$$49/44 = 1.1 \text{ mentores representados por cada mentor consultados}$$

Los siguientes cuadros ilustran la distribución de los consultados según regional y distrito:



### Cuadro 3

Cantidad de principiantes consultados según regional y distrito

Cantidad de principiantes consultados							
Regionales	Distritos						Total
	1	2	3	4	5	6	
1			4		10		14
2					3	11	14
3	8			4			12
4		8		1		9	18
5	5			7			12
6				6			6
7		14				8	22
8			2	9	2	7	20
9	7		5				12
10	8					7	15
11	8	9					17
12	9						9
13		8		7			15
14	4			5			9
15	10	10	2				22
16	7			10			17
17					8		8
18	6	10					16
<b>Total</b>							<b>258</b>

#### 3.1.4. Técnicas e instrumentos previstos

Toda investigación científica requiere sistematicidad y rigurosidad a lo largo del proceso que implica llevarla a cabo. Una de las etapas más importantes de una investigación es la recolección, procesamiento y registro de los datos que serán analizados a la luz del problema y los objetivos planteados. Según Monje (2011), para la recolección de datos se ha utilizado métodos e instrumentos en relación a si la investigación es cuantitativa o cualitativa. En este orden hay que agregar que la metodología y los instrumentos dependerán, además, de si el estudio es mixto. En este sentido se concluye que para llegar a la fuente que aportará la información que servirá de base a la investigación, el investigador se vale de técnicas e instrumentos.

Las técnicas son los medios o maneras, a través de los cuales el investigador llega a los sujetos que son consultados. Mientras que los instrumentos son los insumos o herramientas que utiliza el investigador para recoger y registrar los datos que aportan los consultados para ser procesados, analizados y publicados. Las técnicas e instrumentos empleados deberán corresponderse con el tipo de investigación que se desarrollará.

En el presente diseño de investigación mixta se emplearon la encuesta, la entrevista y el grupo focal, ya que estas son las técnicas más usadas en el ámbito educativo (Martín, 2012). A



continuación se explica cada una de ellas, así como los instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos que se requeridos:

### 3.1.4.1. La encuesta

La encuesta es considerada como una técnica de recogida de información que proporciona un grupo de personas con unas características determinadas y previamente seleccionadas. A través de ésta se accede de manera sistemática, rigurosa y ordenada a las creencias de las personas acerca de una temática definida, cuyos resultados deberán ser claros, precisos, fiables y útiles (Martín, 2012). Además de las creencias, los consultados pueden aportar datos relacionados con su realidad (problemas, necesidades, preocupaciones, aspiraciones, logros), así como de hechos ocurridos o situaciones de su entorno. La encuesta permite una primera aproximación a la realidad, ya que facilita la recogida de información de los sujetos a través de la formulación de preguntas (Bisquerra, 2014).

En esta investigación la encuesta constituyó la primera vía directa para obtener información relevante acerca de los problemas y necesidades formativas del profesorado principiante de INDUCTIO. Esta técnica sirvió para conocer los hechos y opiniones de la población meta estudiada (García & Quintanal, 2010; Arnal, del Rincón, Latorre, 1992): los profesores principiantes de la República Dominicana que han participado en INDUCTIO y los mentores que acompañaron a esos profesores principiantes. Se recogieron, registraron y, como lo plantea Álvarez (2011), describieron y analizaron los datos aportados por los consultados con la mayor objetividad y neutralidad posible.

Instrumento previsto: el cuestionario

En la primera fase del presente estudio se utilizó el cuestionario de encuesta. A través de su aplicación se recogieron los datos e informaciones que aportaron los sujetos de interés y que constituyen las unidades muestrales (profesores principiantes y mentores), como respuestas a las preguntas que se les formularon. Las preguntas estuvieron relacionadas con el problema y los objetivos de investigación y adoptaron dos formatos: a) Cerradas: de respuesta única, de respuesta múltiple y de respuesta valorativa. b) Abiertas de respuesta mixta (García & Quintanal, 2010) y de respuesta libre. Las respuestas aportaron la información necesaria para proponer alternativas de solución del problema planteado.





### Modalidad de encuesta a aplicar

Durante el desarrollo de esta investigación se emplearon dos modalidades: online y presencial. Al inicio y a mitad del programa INDUCTIO se aplicó un cuestionario a los profesores principiantes participantes. El mismo procedimiento se desarrolló con mentores que acompañaron a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO. Con estos cuestionarios se pretendió obtener un mayor conocimiento acerca de cada uno de los profesores principiantes del programa INDUCTIO: sus características, formación, contexto laboral, etc.

El primer cuestionario, aplicado al inicio del programa, fue leído y respondido directamente por los encuestados en la plataforma INDUCTIO del programa de formación del profesorado principiante de la República Dominicana. Se contactó a los profesores principiantes mediante dos acciones: 1) se les envió un correo electrónico a cada uno de ellos, solicitándoles su colaboración para el llenado del cuestionario y 2) se solicitó a sus mentores que los orienten en tal sentido. Para el caso de los mentores que acompañaron a los profesores principiantes de INDUCTIO se les envió un correo electrónico a cada uno de ellos, también por el grupo de WhatsApp Maestros Mentores, solicitándoles su colaboración para el llenado del cuestionario.

El segundo cuestionario, aplicado a la mitad del programa, fue respondido manualmente en presencia y con las orientaciones de una persona autorizada. Los sujetos consultados (profesores principiantes y mentores) tuvieron la oportunidad de reflexionar las respuestas (García & Quintanal, 2010) que dieron a cada una de las preguntas.

El tercer cuestionario, aplicado a final del programa, fue respondido manualmente en presencia y con las orientaciones de una persona autorizada por los profesores principiantes y por los mentores.

### Origen de los cuestionarios aplicados

Se aplicó un cuestionario a los profesores principiantes y uno a los mentores al principio del programa. Ambos cuestionarios fueron elaborados por el equipo pedagógico del programa INDUCTIO. Dichos cuestionarios se fundamentan en las cuatro dimensiones, los 11 estándares profesionales y de desempeño docente, revisión y adaptación de indicadores de los 188 establecidos por el Ministerio de Educación de la República Dominicana: 1) El/La Estudiante y su Aprendizaje: Desarrollo del/de la estudiante, Diferencias en el Aprendizaje y Ambientes de Aprendizajes, 2) Contenido Curricular: Conocimiento del Contenido Curricular, Desarrollo de habilidades y competencias, 3) Proceso de Enseñanza- Aprendizaje: Técnicas, instrumentos y



tipos de evaluación, Planificación de la Enseñanza, Estrategias de enseñanza y aprendizaje y 4) Compromiso Personal y Profesional: Comunicación y Lenguaje, Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas y Liderazgo y Colaboración (Minerd, 2014).

En la figura 7 se presentan las dimensiones y estándares de desempeño del Ministerio de Educación de la República Dominicana:

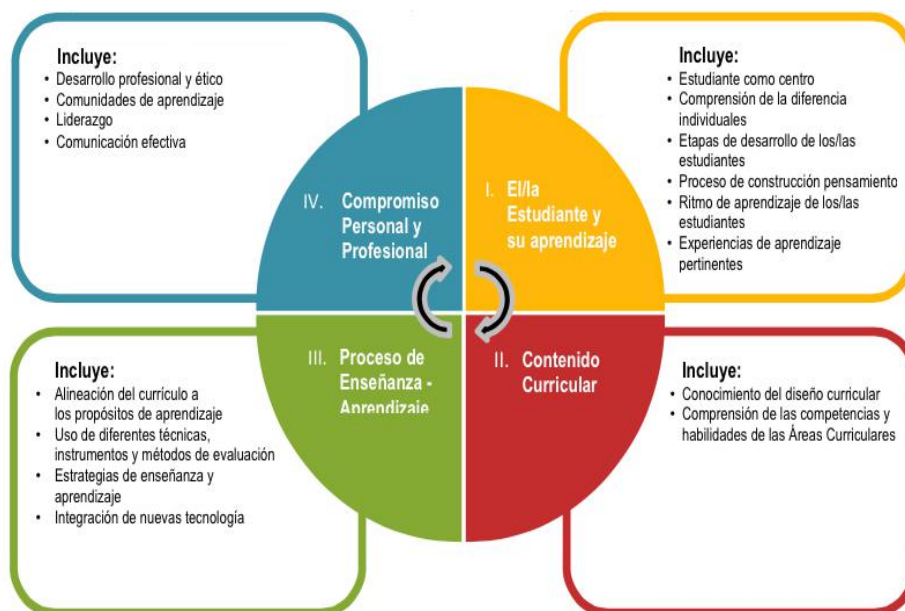


Figura 7. Dimensiones y estándares de desempeño Ministerio de Educación de la República Dominicana. Fuente: (Minerd, 2014)

A mitad del programa se aplicaron dos cuestionarios: uno a los profesores principiantes y uno a los mentores que participaron en el programa INDUCTIO. Los mismos son de elaboración propia y toma como referentes a “Inventario de necesidades formativas” (Mayor y Sánchez, 2000). El instrumento utilizado revela un Alpha de Cronbach de 0’898 lo cual se considera fiable y satisfactorio.

A final del programa se aplicaron dos cuestionarios: uno a los profesores principiantes y uno a los mentores que participaron en el programa INDUCTIO. Dichos cuestionarios son de elaboración propia y toman como referencia los cuestionarios aplicados a mitad del programa.

Una vez aplicados los instrumentos arriba descritos, se procedió a realizar el tratamiento de datos con el paquete estadístico SPSS 23. En los anexos aparecen los cuestionarios que se aplicaron a



los profesores principiantes y los que se aplicaron a los mentores que participaron en el programa INDUCTIO.

Los ítems del cuestionario para profesores principiantes abarcaron los siguientes tópicos:

**Datos personales.** Los ítems se enfocaron en la descripción de la realidad personal de los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.

**Datos académicos.** Los ítems se enfocaron en la descripción de los antecedentes y la realidad de los profesores principiantes en el ámbito profesional.

**Datos como docentes.** Se pretendió caracterizar la realidad del proceso laboral que desarrollaron los profesores principiantes consultados.

**Datos sobre la escuela.** Se procuró que los profesores principiantes consultados hicieran una caracterización del contexto escolar-laboral en el que se desarrollaron.

**El proceso de inducción.** Con los ítems de este apartado se obtuvieron datos que permitieron caracterizar lo que ocurrió en los primeros momentos de experiencia en las aulas.

**El proceso de formación.** En este apartado se solicitó a los profesores principiantes que informaran acerca de su desarrollo profesional continuo.

**Problemas.** Se solicitó a los los profesores principiantes que indicaran los problemas con los que llegaron a la escuela.

**Necesidades formativas.** Se aspiró a determinar las necesidades más urgentes de los profesores principiantes.

Los ítems del cuestionario para mentores abarcaron los siguientes tópicos:

**Datos personales.** Los ítems se enfocan en la descripción de la realidad personal de los mentores que participaron en el programa INDUCTIO.

**Datos académicos.** Los ítems se enfocan en la descripción de los antecedentes y la realidad de los mentores en el ámbito profesional.

**Datos como mentor.** Se pretendió caracterizar la realidad del proceso acompañamiento que desarrollaron los mentores consultados.

**El proceso de mentoría.** Se procuró que los mentores consultados hicieran una caracterización del proceso de mentoría que llevaron a cabo.

**Problemas.** Se solicitó a los encuestados indicar los problemas con los que los profesores principiantes llegaron a la escuela.



**Necesidades formativas.** Se solicitó a los mentores que indicaran las necesidades más urgentes de los profesores principiantes.

### **Tipos de Preguntas**

En los cuestionarios que se aplicaron, tanto a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO como a los mentores que los acompañaron predominaron dos tipos de preguntas:

a) Cerradas. La respuesta estuvo dada en el cuestionario. El encuestado seleccionó la que se correspondía con su realidad u opinión. Entre éstas había preguntas:

- De respuesta única. De la lista de posibles respuestas, el encuestado sólo podía seleccionar una.
- De respuesta múltiple. El encuestado podrá escoger más de una respuesta de la lista que se le proporcione en el ítem. Se le indicará la posibilidad de más de una opción.
- De respuesta valorativa. El encuestado podrá indicar su grado de percepción desde el más alto al más bajo, a partir de una escala de 5 a 1.

b) Abiertas. Los consultados podrán responder libremente la pregunta que se les formule, ya que las opciones de respuesta no se les proporcionan. Dentro de las preguntas abiertas habrá:

- De respuesta mixta. La respuesta abierta es la que completa una cerrada.
- De respuesta libre. El encuestado tiene la plena libertad de responder la pregunta en el marco de la temática planteada en el ítem.

### **Escalas de actitud y opinión**

Los ítems del cuestionario fueron redactados en correspondencia con la escala de actitud y opinión social de Likert (García & Quintanal, 2010). Cada uno tenía cinco opciones para que el encuestado pudiera elegir una posible respuesta, según su opinión.

Para la interpretación de los resultados, se utilizaron estadísticos como media, mediana, moda y desviación estándar (Herrera, 2012).

### **Validez y confiabilidad del cuestionario**

La calidad de los resultados de todo proceso de investigación estará garantizada por la fortaleza de los instrumentos que se diseñen o seleccionen y utilicen para recolectar los datos e



informaciones. En este sentido, los cuestionarios de encuesta que se aplicaron a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO y a los mentores cumplieron dos requisitos fundamentales: validez y confiabilidad.

### **Validez**

La validez permite determinar la coherencia de las preguntas y hasta qué punto la información que se recolecte será apropiada para orientar la toma de decisión (Corral, 2009) en relación con el problema y los objetivos de la investigación.

Se determinó la validez de contenido. Ésta ha arrojado luz para determinar la relación de los ítems del cuestionario con el contenido de lo que se quiere medir (Álvarez 2011 y Corral 2009). En el caso de esta investigación, se ha reflejado la conexión con los problemas y necesidades formativas de los profesores principiantes. De modo que los resultados son referentes para el diseño de programas de inducción docente que favorezcan el desempeño docente en y desde el aula, de cara al logro de mejores aprendizajes en los alumnos.

### **Confiabilidad**

El instrumento permite obtener datos que se corresponden con la realidad planteada, la consistencia de los resultados se puede mantener en diferentes momentos en que se aplique, así como reducir al mínimo los errores (Monje, 2011). Por lo que se procuró que los cuestionarios de encuesta que se aplicaron a los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO y a los mentores que los acompañaron estén relacionados con el problema, preguntas y objetivos planteados en la investigación.

El cuestionario para el profesor principiante revela un Alpha de Cronbach de 0'899 y el cuestionario de necesidades formativas para mentores un Alpha de 0'973, lo cual se considera fiable y satisfactorio. Los cuestionarios fueron aplicados a profesores principiantes y mentores, quienes respondieron desde un punto de vista de autoevaluación. Una vez aplicados estos instrumentos de recolección de información, se procedió a realizar el tratamiento de datos con el paquete estadístico SPSS. A continuación se presenta la fiabilidad para cada una de las dimensiones del cuestionario:



Cuadro 4

*Cuestionario a profesores principiantes*

Dimensión	No. Ítems	Fiabilidad (Alpha)
Problemas superados	23	.831
Problemas afrontados	23	.899
Necesidades de formación	39	.966

Cuadro 5

*Cuestionario a profesores mentores*

Dimensión	No. Ítems	Fiabilidad (Alpha)
Problemas superados	23	.956
Problemas afrontados	23	.939
Necesidades de formación	39	.960

### 3.1.4.2. Los grupos focales

Se desarrollaron grupos focales y entrevistas con los profesores principiantes y los mentores. Durante el desarrollo de ambas técnicas se abordaron: a) el proceso de inducción (descripción del proceso y del recibimiento), b) los problemas detectados (explicación y presentación de las razones), c) las necesidades de formación y d) valoración y recomendaciones.

Este diseño priorizó también el contexto de una evaluación de un programa; es decir, el proceso de articulación del análisis de los datos generados en los grupos focales y en las entrevistas constituyó una aproximación para identificar las principales fortalezas y debilidades de los componentes específicos del programa con la finalidad de mejorarlos y optimizarlos.

#### Los grupos focales desarrollados

Los grupos focales constituyen una técnica de investigación que puede ser aplicada en diversos contextos y a diferentes poblaciones, desde personas sin escolaridad hasta intelectuales o desde niños hasta adultos mayores, cuyo propósito principal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones entre los participantes (Escobar, Bonilla-Jiménez, 2009).

Los grupos focales se caracterizan por su entorno antinatural o artificial para la discusión e interacción; las características particulares de su creación y reclutamiento; y, finalmente, la carencia de control de la discusión en comparación con la entrevista (Morgan & Spanish 1984:



262). Una de las características esenciales de los grupos focales es la naturaleza interactiva de los mismos, lo cual debe tenerse en cuenta a lo largo del proceso de análisis. Para tales fines, debemos contar con una audiodescripción completa con la identificación de los participantes y de sus discursos. Posteriormente, una indexación y organización de los datos en función a temas específicos del contexto de la conversación con la finalidad de realizar un seguimiento riguroso de cada uno de las líneas argumentativas de los participantes. Finalmente, se procede con el análisis sistemático, inducción analítica o análisis lógico para la presentación de los resultados (Bloor et al. 2002).

En la presente investigación se desarrolló la técnica del grupo focal, a fin de lograr mayor profundidad de la información obtenida en las demás técnicas que se han utilizado. Se aplicó la guía de preguntas del grupo focal a partir de la temática central: Los problemas y necesidades formativas de los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO.

### Origen del instrumento

La guía de preguntas del grupo focal es de elaboración propia y fue diseñada a partir de los resultados de la primera encuesta a los profesores principiantes a inicio del programa INDUCTIO. Dicho instrumento fue validado por un experto, a quien se le entregó un instrumento de evaluación del guion de la entrevista y que aparece en los anexos. El experto revisó la guía de grupo focal y emitió las siguientes consideraciones:

#### a) Afirmaciones:

1. La información solicitada es suficiente para el logro del objetivo.
2. La información solicitada aporta el nivel de profundidad necesario.
3. Las preguntas dejan suficiente margen para que el participante exprese libremente sus opiniones, creencias...
4. En sentido general el instrumento reúne las siguientes características:

#### Cuadro 6

*Características de la guía de grupo focal*

Claridad	Precisión	Flexibilidad	Secuencia	Pertinencia	Coherencia

#### b) Observaciones



Sobre la guía de criterios de validación: a) Debe tener en su encabezado el nombre de la investigación, al igual que la propia guía del grupo focal. b) Podría permitir poder calificar también los aspectos a validar con una posición intermedia entre Sí/No.

Sobre las guías de los GF:

- Como cada guía es una pauta metodológica, es importante (aunque el investigador lo tenga definido en otro documento) que se identifique el número de participantes previsto y el tiempo de duración.
- La guía de preguntas abre el debate (con vocación de profundidad) a temas muy controversiales en un centro y en un sistema educativo. El manejo adecuado del tiempo del grupo focal es decisivo, dependiendo del número de interlocutores y de las posiciones que los confronten. El volumen de información obtenido impacta además en la complejidad del análisis.
- La guía, construida de forma muy compacta, correcta y gradual, a veces puede confundir, ya que se ofrecen aproximaciones sucesivas al tema “problemáticas percibidas por cada grupo de actores”, y esto puede saturar al participante. A mayor volumen de información, y de acuerdo al número de participantes, podría correrse el riesgo de recibir respuestas menos precisas.
- La guía promueve reflexionar sobre el aporte de la perspectiva de cada grupo de actores, pudiendo descuidar una reflexión que promueva la superación de las problemáticas detectadas desde una visión compartida de escuela.

### c) Recomendaciones:

- Siempre procurar que las preguntas realmente propicien reflexiones abiertas, nunca respuestas simples a preguntas cerradas.
- En el grupo focal con mentores-principiantes, que las tablas de síntesis de resultados de técnicas previas contengan también la perspectiva de los directores. Incluir la perspectiva de los tres grupos de actores en ambos GF fortalece la triangulación dentro de la misma técnica.





- Para favorecer la claridad, se podrían anexar en una sola hoja todas las tablas referidas a la perspectiva de los tres grupos de actores (usando las mismas para los dos grupos focales), separando las tablas de la propia guía de preguntas.
- Dada la densidad temática (aunque de acuerdo con los objetivos de investigación y el diseño metodológico), puede ponderarse si simplificar la propuesta de reflexión en relación a “problemáticas percibidas por cada grupo de actores”, o tal vez su categorización.
- Las preguntas podrían promover más una reflexión dirigida a encontrar un sentido compartido de mejora escolar desde la experiencia del docente principiante y del apoyo que requiere, sin que importe tanto la razón por la que cada actor se exprese en un sentido u otro.

Cada una de las sesiones de los grupos focales estuvo integrada por los docentes principiantes y mentores del programa INDUCTIO, un coordinador responsable de coordinar el desarrollo del grupo focal. La guía del grupo focal se entregó a los participantes y se proyectó en pantalla, a fin de facilitar la discusión y socialización de las experiencias. En dicho instrumento se incluyó el procedimiento y las preguntas a ser contestadas. La duración de cada una de las sesiones fue de aproximadamente 90 minutos.

### 3.1.4.3. La entrevista

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa y su propósito es la recolección, procesamiento, análisis y publicación de la información que aporta el o los entrevistados acerca del hecho o situación que se investiga. Para Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz (2013, p. 166-164):

*La entrevista es uno más de los instrumentos cuyo propósito es recabar datos, pero debido a su flexibilidad permite obtener información más profunda, detallada, que incluso el entrevistado y entrevistador no tenían identificada, ya que se adapta al contexto y a las características del entrevistado. Es valiosa en el campo de la La entrevista, recurso flexible y dinámico investigación y más aún cuando se utiliza en estudios de tipo mixto como una visión complementaria del enfoque cuantitativo.*

La entrevista es una técnica cualitativa de recolección y análisis de datos mediante la que, según Hernández (2014), se:

*“trata de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto. A través de las entrevistas se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo*



*un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en el contexto natural, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial” (p. 2).*

El entrevistador y el entrevistado interactúan en un ambiente real, en donde el primero incursiona en el contexto del segundo para consolidar su investigación.

La entrevista semiestructurada fue una de las técnicas que se empleó en la presente investigación, siendo los entrevistados profesores principiantes y mentores que participaron en el programa INDUCTIO. Las preguntas fueron abiertas y flexibles, aunque se mantuvo el foco de atención en los problemas y las necesidades formativas del profesorado principiante de INDUCTIO.

### **Origen del instrumento: el guion de entrevista**

En la segunda fase del presente estudio se utilizó un guion de entrevista de elaboración propia y los resultados fueron comparados con los de las encuestas aplicadas en la primera fase. A través de la aplicación del guion de entrevista se recogieron los datos e informaciones que aportaron los sujetos de interés y que constituyeron las unidades muestrales (profesores principiantes, mentores). En los anexos aparece el guion de entrevista que se aplicó a principiantes y mentores de INDUCTIO), como respuestas a las preguntas que se les formularon. Dicho guion se elaboró en procura de dar respuesta al problema, las preguntas y los objetivos de investigación en relación con las necesidades formativas del profesorado principiante de INDUCTIO República Dominicana. Las preguntas responden a la tipología propuesta por Kvale (2011): Preguntas introductorias, preguntas de profundización, preguntas de sondeo, preguntas de especificación, preguntas directas, preguntas indirectas, preguntas de estructuración, preguntas de interpretación, preguntas de recapitulación o cierre. En los anexos aparece el guión de entrevista semiestructurada para profesores principiantes y el guión de entrevista semiestructurada para mentores que participaron en el programa INDUCTIO.

El guion de entrevista fue validado por un experto, a quien se le entregó un instrumento de evaluación de la entrevista y que aparece en los anexos. El experto revisó el guion de entrevista y emitió las siguientes consideraciones:

#### **a) Afirmaciones:**

1. Presenta preguntas de inicio, desarrollo y cierre de la entrevista.
2. La información solicitada es suficiente para el logro del objetivo.



3. La información solicitada aporta el nivel de profundidad necesario.
4. Las preguntas dejan suficiente margen para que el entrevistado exprese libremente sus opiniones, creencias...
5. En sentido general el instrumento reúne las siguientes características:

Cuadro 7

*Características del guión de entrevista*

Claridad	Precisión	Flexibilidad	Secuencia	Pertinencia	Coherencia
----------	-----------	--------------	-----------	-------------	------------

**b) Recomendaciones:**

1. En la pregunta ¿Qué opina acerca de estos datos?, cambiar la palabra datos por resultados

**Procedimiento de la entrevista**

La entrevista facilita la construcción de conocimientos en un ambiente interactivo (Gutiérrez, 2014) antes, durante y después de su desarrollo. Procura obtener la solución del problema planteado, las respuestas a las preguntas de investigación y el logro de los objetivos propuestos. El investigador se enfoca y como lo plantea Urraco (2007), persigue la información de manera interesada.

Con respecto a las entrevistas, la guía de preguntas se elaboró a partir de los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 325 profesores principiantes y a 37 mentores, cinco meses después de la llegada de los principiantes a la escuela. Cada una de las entrevistas se caracterizó por la entrega de las preguntas al entrevistado, se realizaron las preguntas y el entrevistado respondió de manera oral y espontánea según su experiencia o percepción. Hubo algunas preguntas de sondeo, interpretación y estructuración que no aparecieron en la guía, pero que se fueron formulando en el transcurso de la entrevista (ver Tabla 2). La duración de cada una de las entrevistas fue de aproximadamente 45 minutos.

Este estudio da cabida al modelo hipotético-inductivo asumido por Hernández (2014), quien expresa: “es el modelo del sentido común, siendo de este modo los hechos los que sugieren la teorización” (p. 22). De ahí que, los juicios se construyeron y reconstruyeron a partir de la interacción entrevistador-entrevistado durante el desarrollo de la entrevista.

Para la realización de las entrevistas se contactó a seis profesores principiantes y tres mentores con las características que aparecen a continuación:



Los profesores principiantes:

- a) Laborar en el sector público
- b) Pertener al programa INDUCTIO.
- d) Desempeñarse en cualquier nivel, ciclo, grado, modalidad o área del conocimiento.

Los mentores:

- a) Pertener al programa INDUCTIO.
- b) Acompañar a los principiantes de INDUCTIO.

**Cómo se aplicaron los instrumentos previstos**

Los instrumentos que han sido descritos (cuestionario, guía del grupo focal y el guion de entrevista) fueron aplicados en tres fases. En el siguiente cuadro se presentan las fases en las que se aplicaron los instrumentos:

Cuadro 8  
Fases aplicación instrumentos

<b>Primera Fase</b>	Cuestionario Profesores Principiantes (inicio programa)
	Cuestionario Mentores (inicio programa)
<b>Segunda Fase</b>	Cuestionario Profesores Principiantes (mitad programa)
	Cuestionario Mentores (mitad programa)
	Grupo Focal Profesores Principiantes (mitad programa) Grupo Focal Mentores (mitad programa)
<b>Tercera Fase</b>	Cuestionario Profesores Principiantes (final programa)
	Cuestionario Mentores (final programa)
	Grupo Focal Profesores Principiantes-Mentores (final programa)
	Entrevistas Profesores Principiantes Entrevistas Mentores



## Capítulo IV: Resultados de la investigación

### 4. Resultados de la investigación

Los resultados que se presentan a continuación están enfocados en una descripción de los principales problemas de los profesores principiantes dominicanos a su llegada a la escuela y en qué medida los fueron solucionando. A demás se muestran resultados relacionados con las necesidades formativas de los profesores principiantes dominicanos. Estos resultados están fundamentados en la información obtenida en la aplicación de encuestas, el desarrollo de entrevistas y desarrollo de grupos focales.

#### 4.1. Primera Fase: Inicio del Programa

##### 4.1.1. Primera Encuesta a profesores principiantes y a mentores

El primer cuestionario se aplicó a 258 profesores principiantes al inicio de INDUCTIO. Esta cantidad equivale al 71.07% de un total de 363 principiantes que a esa fecha participaban en el Programa. Por otra parte, se aplicó el primer cuestionario a 52 (92.9%) mentores de 56 que a la fecha participaban en el programa INDUCTIO. Con la aplicación de es cuestionario se pretendió obtener un mayor conocimiento acerca de cada uno de los docentes participantes en el programa, sus características, formación, problemas y necesidades formativas, proceso de inducción en el que estuvieron participando, así como el contexto laboral.

##### 4.1.1.1. Resultados primer cuestionario aplicado a los profesores principiantes al inicio del programa INDUCTIO

###### Caracterización de los profesores principiantes de INDUCTIO

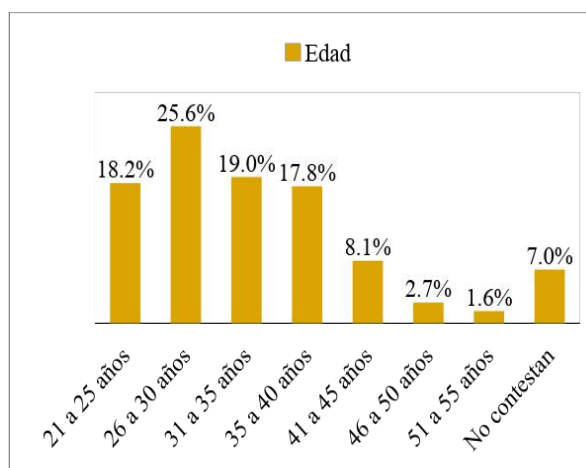
a) Según se puede visualizar en la tabla 1, la edad media de los docentes es de 32,31 años (DT= 7,078). El rango de edad con más docentes participantes es de 26 a 30 años (25,6%), siguiéndole el de 31 a 35 años (19%). En tercer lugar quedan los que tienen de 21 a 25 años. Sin embargo, no muy alejados de ese tercer lugar están los de 35 a 40 años (17,8%). Esto muestra que la mayor masa de profesores principiantes llega hasta los 40 años (80%). El 12,4% de los consultados tiene edad de 41 a 55 años, lo que para fines de jubilación en un fututo puede que una cantidad considerable de estos profesionales no hayan agotado el tiempo en servicio necesario. Por último,



se observa que el 7% no comunicó cuántos años tiene, probablemente porque en el cuestionario se le solicitaba nombres y apellidos.

Tabla 1

Edad	F	%
21 a 25 años	47	18,2
26 a 30 años	66	25,6
31 a 35 años	49	19,0
35 a 40 años	46	17,8
41 a 45 años	21	8,1
46 a 50 años	7	2,7
51 a 55 años	4	1,6
No contestan	18	7,0
Total	258	100,0



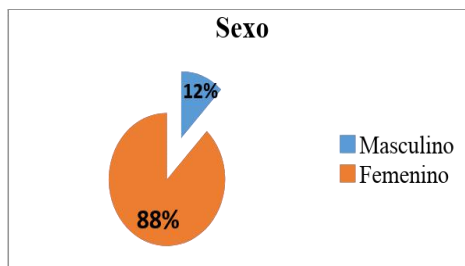
b) La tabla 2 muestra que el 100% de los consultados respondió a acerca de su sexo. Como se observa en el cuadro, del total (258), la mayor cantidad de profesores principiantes es de sexo femenino (227), para un 88%. La diferencia es 31 (12%) que corresponde al sexo masculino. Esto reafirma que las mujeres siguen siendo las más atraídas por la carrera docente.



Tabla 2

Sexo

	F	%
Masculino	31	12,0
Femenino	227	88,0
Total	258	100,0



c) En la tabla 3 se muestra que las regionales con mayor cantidad de profesores principiantes consultados y que participan en el programa Inductio son la 07, 08 y 15 con 22, 20 y 22 respectivamente. Las regionales con rango de entre 15 y 19 noveles consultados son 04, 10, 11, 16, 13 y 18. En tercer lugar aparecen las regionales 01, 02, 03, 05 y 09, con rango de entre 10 y 14 principiantes. Las restantes quedan con cantidades por debajo de 10 noveles consultados. Estos datos no necesariamente se corresponden con la cantidad de participantes en el programa INDUCTIO en la actualidad, sino a la muestra de los que respondieron el cuestionario.

Cabe destacar que para la implementación del INDUCTIO, de cada regional se escogerían 20 principiantes de los dos distritos que para 2015-2016 proyectaran la mayor cantidad de profesores noveles en aula, sin embargo, algunas regionales reflejan más de dos distritos. Esto se debe a que se han incluido como participantes del programa a profesores del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU. Estos pertenecen a los recintos San Juan de la Maguana, San Pedro de Macorís, Santiago y Santo Domingo. Cada uno de ellos acompaña a dos profesores principiantes que pudieran pertenecer a distritos que no cuenten con la mayor cantidad de profesores noveles en aula.



Tabla 3  
Regional y Distrito de pertenencia

Regional	Distrito						Total
	1	2	3	4	5	6	
1			4		10		14
2					3	11	14
3	8			4			12
4		8		1		9	18
5	5			7			12
6				6			6
7		14				8	22
8			2	9	2	7	20
9	7		5				12
10	8					7	15
11	8	9					17
12	9						9
13		8		7			15
14	4			5			9
15	10	10	2				22
16	7			10			17
17					5		5
18	6	10					16
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>59</b>	<b>13</b>	<b>49</b>	<b>20</b>	<b>42</b>	<b>255</b>

d) Según los resultados mostrados por la tabla 4, el 55,8% dice haber estudiado Educación Básica, lo que en comparación con otros estudios universitarios es el más alto. Le sigue Educación Inicial con un 17,1%. Los demás estudios universitarios quedan por debajo del 5%. A pesar del 10,1% que no contestó. Según estos porcentajes, los estudios en Educación Básica son los más preferidos por los consultados.





Tabla 4  
Estudios universitarios realizados

	F	%
Educación Básica	144	55,8
Lic. en Informática y Lic. en Matemáticas	1	,4
Lic. en Contabilidad y Lic. en Administración y Comunicación Social	1	,4
Lic. en Educación Inicial	44	17,1
Lic. en Matemáticas y Ciencias Naturales	1	,4
Lic. en Educación Física	1	,4
Lic. en Contabilidad	6	2,3
Lic. en Informática	2	,8
Lic. en Matemáticas	8	3,1
Lic. en Ciencias Sociales	9	3,5
Lic. en Matemáticas y Física	1	,4
Lic. en Ciencias Naturales	1	,4
Ingeniero Agrónomo	1	,4
Lic. en Filosofía y Letras	2	,8
Lic. Educación Biología y Química	1	,4
Ingeniería en Sistema	1	,4
Lic. Bioanálisis	2	,8
Ingeniería Industrial	2	,8
Ingeniería en sistema y computación	1	,4
Lic. Lenguas Extranjeras	1	,4
Lic. en Lengua Española	1	,4
Lic. Educación Media	1	,4
No contestan	26	10,1
Total	258	100,0

e) En relación con la universidad o instituto donde estudió, la tabla 5 muestra que el 38,4% de los principiantes que participó en INDUCTIO, dijo haber estudiado en la UASD, siendo éste el mayor porcentaje. Le sigue, en segundo lugar, el Isfodosu con un 20,2%. Con un 4,7%, y en tercer lugar aparecen UNEV y O&M, seguidas muy de cerca por UCATEBA y UTECO con 4,3%; UAPA, UTESA y UNICARIBE con 3,9%. UTESUR y UCNE aparecen con un 1,9%. PUCMM, UNAD y UFHEC tienen el 1,2% de los principiantes de INDUCTIO como egresados. En último lugar, con 0.4%, quedan ITESIL, UCSD, UNPHU, UCATESI, UCADE, UAFAM Y Universidad Pedagógica José Martí (Cuba).



Tabla 5  
*Universidad o instituto en el que estudió*

	<b>F</b>	<b>%</b>
UASD	99	38,4
UAPA	10	3,9
UTESA	10	3,9
ISFODOSU	52	20,2
UTESUR	5	1,9
UNEV	12	4,7
UCATEBA	11	4,3
UTECO	11	4,3
O&M	12	4,7
UNAD	3	1,2
UFHEC	3	1,2
ITESIL	1	,4
PUCMM	3	1,2
UNICARIBE	10	3,9
UCSD	1	,4
UCNE	5	1,9
UNPHU	1	,4
Univ. Pedag. José Martí	1	,4
UCATECI	1	,4
UCADE	1	,4
UAFAM	1	,4
No contestan	5	1,9
Total	258	100,0

f) Para determinar el tiempo transcurrido de la realización de los estudios se consultó a los noveles. Según se observa en la tabla 6, los mayores porcentajes finalizaron entre 2014 (29, 8%), 2013 (16,3%), 2012 (13,6%) y 2011 (8,1%), respectivamente. Le sigue un 7,8% que ha finalizado sus estudios en 2015. Luego sigue los grupos que finalizaron en 2007 y 2010 con un 3,5%. A excepción del 2007, los años restantes 2009, 2008, 1006, 2005, 2004, 2003, 2002 y 1995 alcanzan entre 3,1% y 0.4%. Como se observa el 5,5% no contestó.



Tabla 6

Año de finalización de los estudios

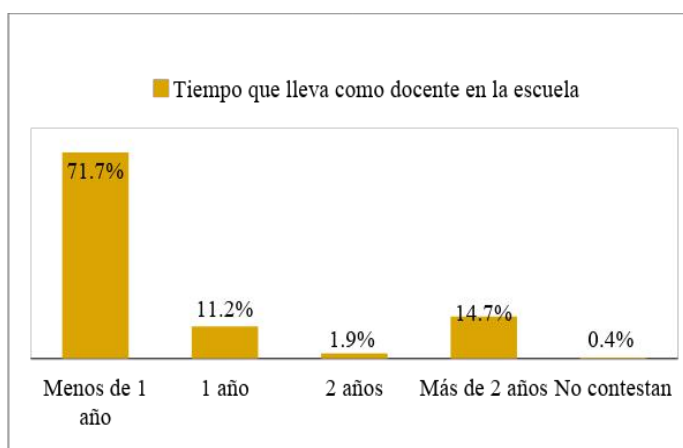
	F	%
1995	1	,4
2002	2	,8
2003	3	1,2
2004	3	1,2
2005	3	1,2
2006	5	1,9
2007	9	3,5
2008	8	3,1
2009	6	2,3
2010	9	3,5
2011	21	8,1
2012	35	13,6
2013	42	16,3
2014	77	29,8
2015	20	7,8
No contestan	14	5,5
Total	258	100,0

g) En cuanto al tiempo que los consultados llevan como docentes en la escuela, tanto la tabla 7 como el gráfico muestran que el 71,1% informa que tiene menos de 1 año; el 11,2%, 1 año; el 1,9%, 2 años y el 14,7%, más de 2 años.

Tabla 7

Tiempo que lleva como docente en la escuela

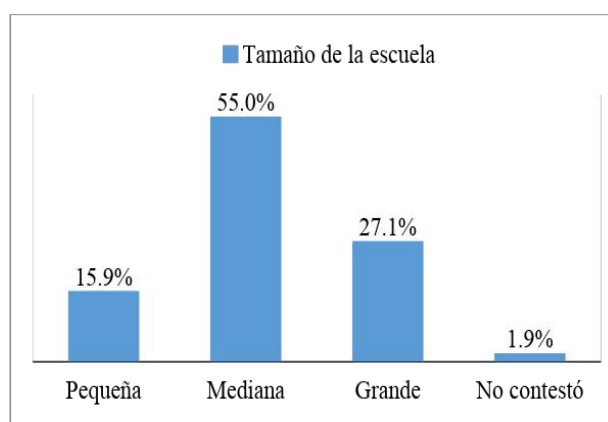
	F	%
Menos de 1 año	185	71,7
1 año	29	11,2
2 años	5	1,9
más de 2 años	38	14,7
No contesta	1	,4
Total	258	100,0



h) Cuando se preguntó a los profesores principiantes acerca del tamaño de su escuela, la mayoría (55%) labora en escuela de tamaño mediano (hasta 500 alumnos). Le sigue el grupo (27,1%) que está en escuelas de tamaño grande (más de 500 alumnos). Mientras que el 15,9% trabaja en escuelas pequeñas (menos de 100 alumnos). Como se puede apreciar, el 82,1% de los profesores noveles es designado en escuelas medianas y grandes.

Tabla 8  
¿Cuál es el tamaño de su escuela?

	F	%
Pequeña: menos de 100 alumnos	41	15,9
Mediana: hasta 500 alumnos	142	55,0
Grande: más de 500 alumnos	70	27,1
No contestan	5	1,9
Total	258	100,0

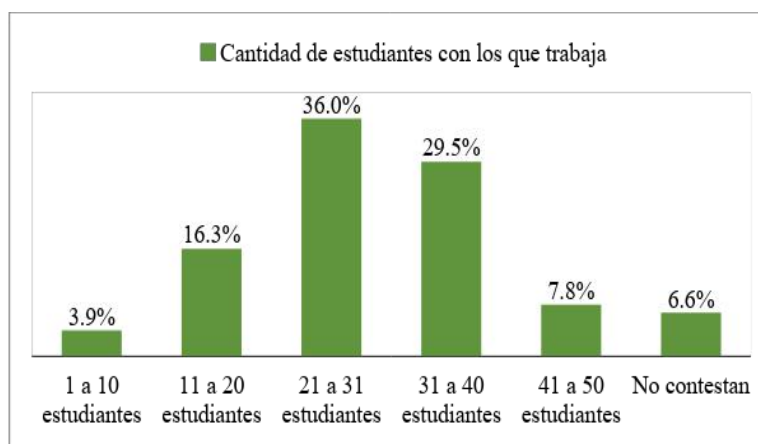


i) La tabla 9 y la gráfica muestran que el 36,0% trabaja con una cantidad que oscila entre 21 y 30 estudiantes, siendo este el mayor porcentaje. En segundo lugar aparecen los que trabajan con entre 31 y 40 estudiantes con 29,5%. El tercer lugar es ocupado por los que trabajan con entre 11 y 20 estudiantes. Con un 7,8% y 3,9% quedan en cuarto y quinto lugar los que trabajan con entre 41 y 50 estudiantes y los que trabajan con entre 1 y 10 estudiantes. Se observa que el 6,6% no contestó.

Tabla 9  
Cantidad de estudiantes con los que trabaja

	Frecuencia	Porcentaje
1 a 10 alumnos	10	3,9
11 a 20 alumnos	42	16,3
21 a 30 alumnos	93	36,0
31 a 40 alumnos	76	29,5
41 a 50 alumnos	20	7,8
No contestan	17	6,6
Total	258	100,0



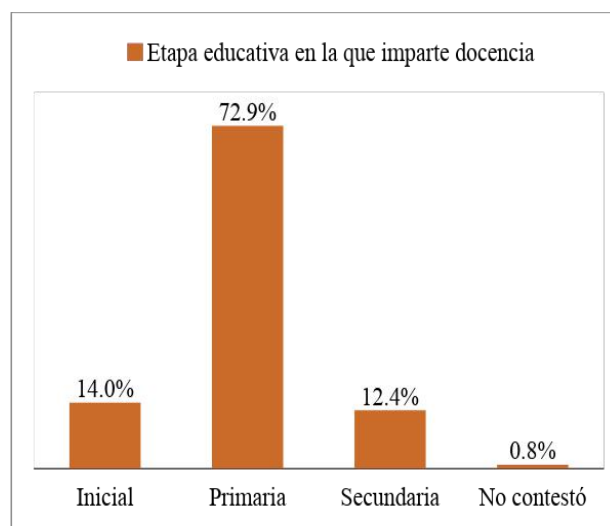


j) De los consultados acerca del nivel en el que imparte docencia, la tabla 10 muestra que el mayor porcentaje lo hace en Primaria (72,9%); mientras que en Inicial y Secundaria imparten docencia el 14% y 12,4%, respectivamente. En el cuadro y en la gráfica que la mayor demanda de profesores está en el nivel primario. De hecho, los resultados en la tabla 4 muestran que el 55,8% ha estudiado Educación Básica.

Tabla 10

*Etapa educativa en la que imparte docencia*

	F	%
Inicial	36	14,0
Primaria	188	72,9
Secundaria	32	12,4
No contestan	2	,8
Total	258	100,0

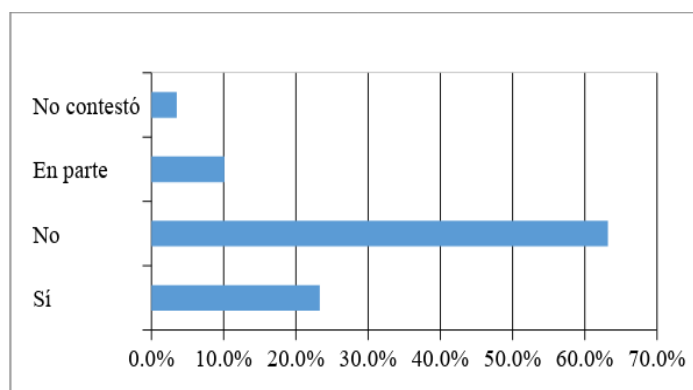


k) Como se puede visualizar en la tabla 11, el 63,2% de los profesores principiantes consultados no ha elegido el curso ni las materias que imparte, siendo este el mayor grupo. Mientras que el 23,3% sí ha podido elegir el curso y las materias que imparte. El 10,1% lo ha podido hacer en parte y un 3,5% no ha contestado.

Tabla 11

¿Ha podido elegir el curso y las materias que actualmente imparte?

	F	%
Sí	60	23,3
No	163	63,2
En parte	26	10,1
No contestan	9	3,5
Total	258	100,0



l) La tabla 12 muestra que el 94,2% de los profesores noveles informó que sus alumnos asistían todos o casi todos los días a sus clases. Esto supone un alto nivel de asistencia a la escuela por parte de los estudiantes. Ya que apenas 3,9%, ,8% dijo que sus alumnos faltaban a clase muy a menudo o a la gran mayoría de las clases.

Tabla 12

Nivel de absentismo de los estudiantes a sus clases

	F	%
Bajo: asisten todos o casi todos los días (asisten a más del 80% de las clases)	243	94,2
Medio: faltan a clase muy a menudo (asisten entre el 50% y el 80% de las clases)	10	3,9
Alto: faltan a la gran mayoría de las clases (asisten a menos del 50%)	2	,8
No contestan	3	1,2
Total	258	100,0

m) En lo referente a la motivación de los alumnos por la escuela y el aprendizaje, la tabla 13 indica que el 58,9% ha comunicado que es Media, *ya que hay mucha variedad entre unos y otros estudiantes en cuanto a la motivación*, siendo este el mayor porcentaje. El 30,6% ha dicho que la motivación es Alta, pues *en general la mayoría de los alumnos están muy motivados por todo lo que aprenden en la escuela*. Se puede deducir que el 89,5% de los profesores principiantes



considera que la motivación de los alumnos por la escuela y el aprendizaje es Alta y Media. Sin embargo, el 8,5% y el 1,2% informaron que la motivación es Baja y Muy baja, respectivamente, debido a que *hay bastantes alumnos que no tienen ninguna motivación o no les interesa nada la escuela.*

Tabla 13

¿Cómo diría que es la motivación de sus alumnos por la escuela y el aprendizaje?

	F	%
Muy baja. No les interesa nada la escuela.	3	1,2
Baja. Hay bastantes alumnos que no tienen ninguna motivación.	22	8,5
Media. Hay mucha variedad entre unos y otros estudiantes en cuanto a la motivación	152	58,9
Alta. En general la mayoría de los alumnos están muy motivados por todo lo que aprenden en la escuela.	79	30,6
No contesta	2	,8
Total	258	100,0

n) En lo que respecta a la relación de los padres con la escuela, en la tabla 14 se observa que la mayoría (39,5%) opinó que éstos *tenían interés, pero les costaba participar por su bajo nivel de formación.* Mientras que el 36,8% consideró que *había un gran interés de los padres con la educación de sus hijos y que participaban en actividades de la escuela.* El 22,5% de los principiantes ha dicho *que los padres, en general, tenían poco interés por la escuela y por la educación de sus hijos/as y no participaban.* Aunque el 76,3% mostró interés en la educación de sus hijos y participaban en actividades de la escuela, mueve a preocupación que el 22,5, no mostró interés en la educación ni participaba en actividades de la escuela de sus hijos.

Tabla 14

¿Cómo diría que es la relación de los padres con la escuela, en general?

	F	%
Hay un gran interés de los padres con educación de hijos y participan en actividades escuela.	95	36,8
Los padres tienen interés pero les cuesta participar por su bajo nivel de formación.	102	39,5
Los padres, en general, tienen poco interés por la escuela y por la educación de sus hijos/as y no participan.	58	22,5
No contestan	3	1,2
Total	258	100,0

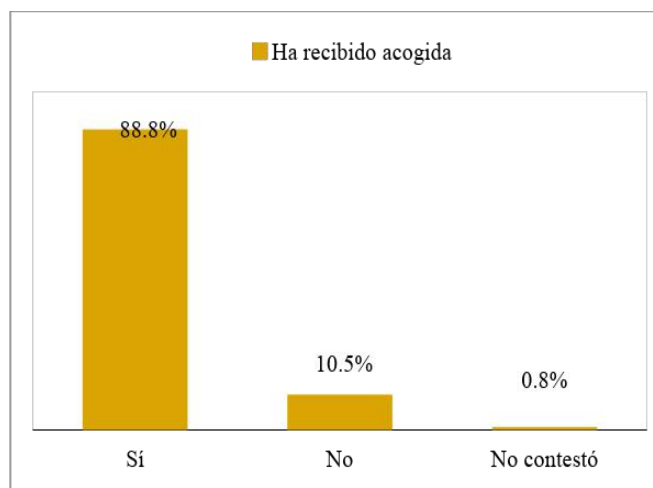
ñ) La tabla 15 presenta los resultados acerca de lo que se preguntó a los profesores principiantes con respecto a si habían recibido algún tipo de acogida a su llegada a su nueva escuela. El 88,8% respondió que sí y el 18,5% dijo que no. Así lo muestran la tabla y la gráfica. Esto hace suponer que la mayoría de las escuelas da la bienvenida a los profesores nuevos.



Tabla 15

¿Ha recibido algún tipo de acogida en su nueva escuela?

	F	%
Sí	229	88,8
No	27	10,5
No contesta	2	,8
Total	258	100,0



#### 4.1.1.2. Resultado primer cuestionario a mentores a inicio del programa INDUCTIO

El Cuestionario fue respondido por 52 mentores de 56 que a la fecha participaban en el programa INDUCTIO. El 75% de los encuestados eran mujeres y el 25%, hombres. Con respecto a la edad, el 25 % tenía menos de 35 años; el 30%, entre 36 y 40 años y el 45%, más de 40 años. En lo relacionado con la formación, el 56% de los mentores, señaló que posee una maestría.

En el cuadro 9 se puede observar que todos los ítems obtienen una puntuación superior a 3.30. De los 63 ítems, 13 han presentado un índice inferior a 4 y los 50 ítems restantes superiores a 4. Estos datos indican que los profesores mentores se consideran con altos niveles de formación y de desarrollo en estas competencias enumeradas.

Como se puede observar, las medias han sido muy altas. Esto supone que los mentores, al inicio del programa se percibían como muy capacitados para el desarrollo de la función mentora.





Cuadro 9  
*Competencias de los mentores*

Declaraciones	MEDIAS
1. Ayudar al profesorado principiante a construir buenas relaciones con sus estudiantes.	4,24
2. Proporcionar al profesorado principiante estrategias y métodos para comunicarse de forma eficaz con los estudiantes en una variedad de entornos y situaciones.	4,10
3. Colaborar con el profesorado principiante para evaluar la efectividad de las comunicaciones con los estudiantes y su impacto en las relaciones y en el aprendizaje.	4,06
4. Apoyar al profesorado principiante en el desarrollo de relaciones con las familias y adultos significativos en la vida de sus estudiantes.	4,00
5. Colaborar con el profesorado principiante para diseñar e implementar formas efectivas de relación y comunicación con los padres y tutores en contextos formales e informales.	3,96
6. Facilitar el desarrollo, por parte del profesorado principiante, de métodos para apoyar la responsabilidad de las familias en el proceso mejora de los aprendizajes de los estudiantes.	3,69
7. Apoyar a los docentes principiantes en el aprendizaje sobre el contexto de la escuela y la comunidad.	4,17
8. Apoyar al profesorado principiante para conocer e interactuar con los compañeros de la escuela y los miembros de la comunidad.	4,20
9. Apoyar a los docentes principiantes a desarrollar actividades que fomenten la colaboración positiva entre escuela y la comunidad.	4,04
10. Ayudar a los docentes principiantes a conocer las características culturales, étnicas, de género y socioeconómicas de los alumnos de su aula, la escuela y la comunidad.	3,92
11. Ayudar al profesorado principiante a tomar consciencia acerca de cómo incide la diversidad en la enseñanza y aprendizaje.	4,13
12. Ayudar a los docentes principiantes a tomar consciencia sobre las prácticas culturalmente inclusivas y a incluirlas en la planificación, implementación y reflexión sobre las lecciones.	4,00
13. Poseer un amplio conocimiento de los métodos y técnicas para la gestión del aula.	3,76
14. Ayudar al profesorado principiante a diseñar procesos de gestión del aula que contribuyan a crear y mantener una clase respetuosa.	4,02
15. Ayudar a los docentes principiantes a comprender mejor las conductas de sus estudiantes y las formas de ajustar las estrategias para satisfacer las necesidades de los estudiantes y mantener su compromiso con el aprendizaje.	3,87
16. Involucrarse en diálogos con el profesorado principiante con respecto a las necesidades individuales de aprendizaje de sus alumnos y las correspondientes etiquetas que puedan se les puedan asignar.	4,08
17. Apoyar al profesorado principiante para que comprendan la diversidad de los estudiantes y conozcan las estrategias de enseñanza apropiadas para dar respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje.	4,06
18. Colaborar con los docentes principiantes en implementar y evaluar lecciones diseñadas para dar respuesta a las diferentes necesidades de aprendizaje.	3,85
19. Demostrar un profundo conocimiento de los estándares nacionales correspondientes a sus propios niveles/materias y ayudar a los docentes principiantes conocerlos.	3,37
20. Ayudar a los docentes principiantes a diseñar lecciones que integren los estándares nacionales y a reflexionar sobre su aplicación.	3,50
21. Ayudar a los docentes principiantes en el uso e implementación de los estándares nacionales y del currículo requerido.	3,85
22. Colaborar con el profesorado principiante en desarrollar planes curriculares a corto y largo plazo y basados en estándares que muestren la aplicabilidad del contenido y que estén conectados con las vidas de los estudiantes.	3,88



23. Conocer y comprender el diseño curricular en la(s) área(s) curriculares que enseña y crea situaciones de aprendizaje significativas para asegurar el desarrollo de las habilidades y competencias previstas por parte de los/las profesores principiantes.	4,08
24. Conocer y comprender la naturaleza, los conceptos esenciales, los principios, las reglas y leyes, las suposiciones, los debates, los procesos de investigación y los medios de conocer que son inherentes a las áreas curriculares que enseña.	3,81
25. Identificar las debilidades más frecuentes del profesorado principiante en las diferentes áreas curriculares y conocer cómo guiarlos a alcanzar un aprendizaje significativo a través de la integración interdisciplinaria curricular y extracurricular.	4,12
26. Conocer y utilizar el lenguaje técnico de las áreas curriculares y saber cómo hacerlo disponible a los docentes principiantes.	3,92
27. Ayudar al docente principiante a integrar las áreas curriculares para enriquecer los conocimientos previos del/de la estudiante.	4,19
28. Conocer ejemplos de buenas prácticas que demuestran y modelan ante el profesorado principiante en relación con el aprendizaje del alumnado.	4,02
29. Proporcionar recursos didácticos y digitales al profesorado principiante.	4,15
30. Apoyar la implementación de buenas prácticas por parte del profesorado principiante.	4,27
31. Poseer dominio de la secuencia de aprendizaje en las respectivas áreas que enseña, y saber cómo guiar al profesorado principiante a entenderlos y usarlos, efectivamente, de acuerdo a su nivel, ciclo, modalidad y grado, y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.	3,90
32. Estar actualizado con las nuevas ideas y conocimientos en las áreas curriculares para ayudar a sus profesores principiantes a alcanzar las habilidades y competencias requeridas en su nivel, ciclo, modalidad y grado.	4,19
33. Incidir en el conocimiento de las diferentes perspectivas de las áreas curriculares y facilitar su análisis crítico por parte del profesor principiante.	3,90
34. Ayudar al profesorado principiante en la planificación de su enseñanza.	4,41
35. Colaborar con los docentes principiantes para mejorar y ampliar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje.	4,52
36. Apoyar al profesorado principiante en la integración de las tecnologías digitales en la enseñanza.	4,10
37. Ayudar al profesorado principiante a diseñar las evaluaciones del alumnado.	4,21
38. Apoyar a los docentes principiantes en el análisis de los datos de evaluación de los alumnos, obtenidos a partir de diferentes fuentes, y a realizar ajustes en el desarrollo de la enseñanza teniendo en cuenta los resultados.	4,10
39. Ayudar a los docentes principiantes a diseñar y utilizar herramientas de evaluación que tengan en cuenta las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos.	4,06
40. Establecer y mantener relaciones de confianza con los docentes principiantes.	4,75
41. Desarrollar toda una gama de habilidades de acompañamiento para apoyar a los docentes principiantes.	4,33
42. Utilizar sus habilidades y estrategias de acompañamiento para apoyar eficazmente a los docentes principiantes.	4,40
43. Preocuparse porque el profesorado principiante sean conscientes de las oportunidades de mejora e innovación en la escuela.	4,40
44. Animar y apoyar a los docentes principiantes a implicarse en el liderazgo y mejora de la escuela.	4,42
45. Orientar la reflexión del profesorado principiante sobre experiencias de innovación para promover su desarrollo.	4,37
46. Poseer habilidades de comunicación eficaz con los docentes principiantes, tanto de manera presencial como a través de las tecnologías digitales.	4,00
47. Ayudar a los docentes principiantes a desarrollar habilidades de comunicación eficaz en interacciones colaborativas con sus colegas y con la administración.	4,29



48. Apoyar al profesorado principiante a participar de un diálogo colaborativo para mejorar la práctica profesional y la eficacia escolar.	4,29
49. Conocer los estándares éticos y profesionales.	4,14
50. Demostrar una conducta ética y profesional en las interacciones con los docentes principiantes, el personal, la administración, los miembros de la comunidad y los estudiantes.	4,42
51. Desarrollar un diálogo colaborativo con el profesorado principiante sobre conducta ética y profesional.	4,42
52. Garantizar que los docentes principiantes son plenamente conscientes de los requerimientos de la profesión.	4,18
53. Demostrar y modelar comportamientos que demuestren la práctica profesional y ayudar al profesorado principiante a continuar con su propio desarrollo profesional.	4,31
54. Facilitar el diálogo continuo con los docentes principiantes para reflexionar y mejorar la práctica profesional.	4,44
55. Tener una buena formación en el uso de métodos colaborativos de acompañamiento.	4,23
56. Ayudar a los docentes principiantes a reflexionar sobre la práctica y a identificar sus fortalezas y retos como docentes.	4,42
57. Colaborar con los docentes principiantes en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje a través de la reflexión.	4,52
58. Observar las aulas de los docentes principiantes para recopilar datos y reflexionar sobre su práctica de enseñanza.	4,55
59. Tener un amplio repertorio de herramientas de observación para ser sensible a las necesidades e intereses de los docentes principiantes.	4,02
60. Colaborar con los docentes principiantes en seleccionar un foco para la recogida de datos, reflexionar sobre los resultados y planificar los próximos pasos.	4,02
61. Conocer y comprender los procesos de aprendizaje de las personas adultas y diseñar estrategias de formación adaptadas a ellos.	4,0
62. Propiciar la autoevaluación y el aprendizaje autónomo de los docentes principiantes a través de estrategias formales e informales.	4,19
63. Promover la utilización de un portafolio de aprendizaje por parte del profesorado principiante.	4,42

## 4.2. Segunda Fase: A mitad del Programa

### 4.2.1. Segunda encuesta a profesores principiantes y a mentores

#### 4.2.1.1. Resultados segundo cuestionario profesores principiantes INDUCTIO

##### Características personales, profesionales y laborales

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de Cuestionario de Necesidades Formativas Profesorado Principiante de la República Dominicana (Principiantes), Cuestionario de Necesidades Formativas Profesorado Principiante de la República Dominicana (Mentores). Estos cuestionarios fueron aplicados a mitad del programa INDUCTIO. Aquí se establecen las particularidades de estos profesionales en el marco del estudio sobre sus problemas y necesidades formativas, tomando en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, regional de pertenencia, estudios universitarios realizados, universidad o instituto en el que estudió, año de

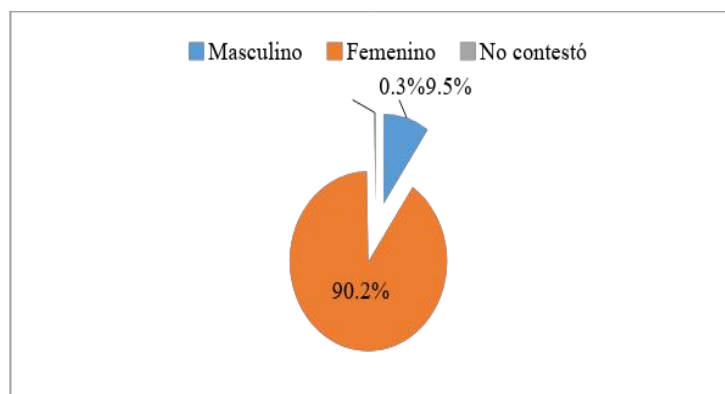


finalización de los estudios, años que lleva como docente, tamaño de su escuela, cantidad de estudiantes con los que trabaja, nivel educativo en el que imparte docencia, grado de satisfacción, problemas y necesidades formativas.

a) La tabla 16 muestra que el 99.7% de los consultados respondió acerca de su sexo. Como se observa en el cuadro, del total (325), la mayor cantidad de profesores principiantes es de sexo femenino (293), lo que representa el 90.2%. La diferencia es 31 (9.5%) que corresponde al sexo masculino. Huo 1 profesor princiante que no contestó (0.3%). Esto reafirma que las mujeres siguen siendo las más atraídas por la carrera docente.

Tabla 16  
Sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Masculino	31	9.5
	Femenino	293	90.2
	No contesta	1	.3
Total		325	100.0

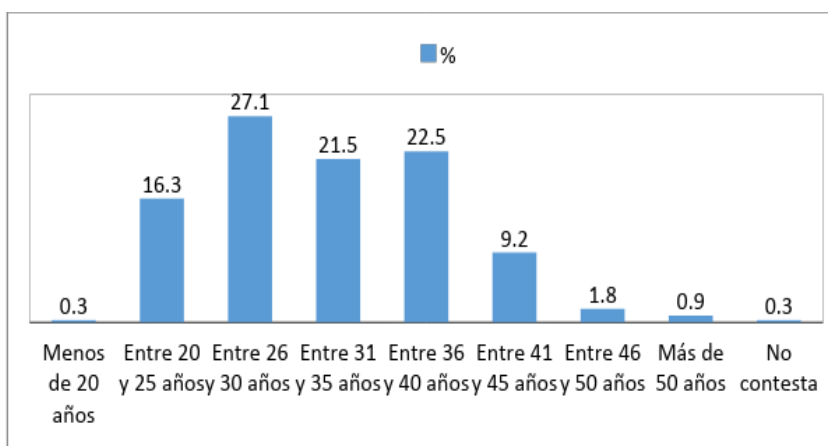


b) En la tabla 17 se observa que el rango de edad con más docentes participantes en el Programa INDUCTIO es de entre 26 y 30 años (27.1%), siguiéndole el de entre 36 y 40 años (22.5%). En tercer lugar quedan los que tienen entre 31 y 35 años (21.5%). En cuarto lugar están los de entre 20 y 25 años (16.3%). Esto muestra que la mayor masa de principiantes del Programa está entre 20 y los 40 años (87.4%). El 11.9% de los consultados tiene edad de entre 41 y 55 años, lo que para fines de jubilación en un futuro puede que una cantidad considerable de estos profesionales no hayan agotado el tiempo en servicio requerido. El menor porcentaje (0.3%) son los que tienen menos de 20 años de edad. Por último, se observa que el 0.3% no comunicó cuántos años tiene laborando en el sistema educativo.



Tabla 17  
Edad

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de 20 años	1	.3
	Entre 20 y 25 años	53	16.3
	Entre 26 y 30 años	88	27.1
	Entre 31 y 35 años	70	21.5
	Entre 36 y 40 años	73	22.5
	Entre 41 y 45 años	30	9.2
	Entre 46 y 50 años	6	1.8
	Más de 50 años	3	.9
	No contesta	1	.3
Total		325	100.0



c) En la tabla 18 se muestra que las regionales con mayor cantidad de profesores principiantes consultados y que participan en el programa INDUCTIO son la 08 (24), 05 (22) y 15 (22). Las regionales con rango de entre 15 y 19 noveles consultados son 01, 02, 03, 04, 07, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16. En tercer lugar aparecen las regionales 06, 17 y 18, con rango de entre 9 y 14 principiantes que han sido encuestados. Estos datos no necesariamente se corresponden con la cantidad de participantes en el programa INDUCTIO en la actualidad, sino a la muestra de los que respondieron el cuestionario.



Tabla 18  
Regional a la que pertenece

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1	19	5.8
	2	19	5.8
	3	19	5.8
	4	18	5.5
	5	22	6.8
	6	9	2.8
	7	19	5.8
	8	24	7.4
	9	18	5.5
	10	20	6.2
	11	19	5.8
	12	15	4.6
	13	18	5.5
	14	17	5.2
	15	22	6.8
	16	20	6.2
	17	10	3.1
	18	14	4.3
	No contestan	3	.9
Total		325	100.0

d) En la tabla 19 se observa que el 91.7% de los principiantes tiene estudios de licenciatura; un 3.4% ha alcanzado el nivel de maestría; un 1.2%, de especialidad; 1.2% solo posee habilitación docente y un 0.9% no tiene formación docente, sino ingeniería.

Tabla 19  
*Últimos estudios*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Maestría	11	3.4
	Especialidad	4	1.2
	Licenciatura	298	91.7
	Ingeniería	3	.9
	Habilitación Docente	4	1.2
	No contesta	5	1.5
Total		325	100.0





e) Para determinar el tiempo transcurrido de la realización de los estudios se consultó a los profesores noveles, como se muestra en la tabla 20. Los mayores porcentajes finalizaron entre 2014 (26.5%), 2013 (16.3%), 2012 (14.2%) y 2015 (12.3%), respectivamente. Les siguen con 4.6% y 4.3% 201, 2007 y 2010 respectivamente. Los años restantes 1992, 1995, 1998, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009 y 2016 alcanzan entre 2.5% y 0.3%. Como se observa el 3.7% no contestó.

Tabla 20  
Año finalización estudios

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
2006	8	2.5
2012	46	14.2
2010	14	4.3
2013	53	16.3
2014	86	26.5
2003	4	1.2
2015	40	12.3
2004	6	1.8
2007	14	4.3
2005	5	1.5
1992	1	.3
2002	2	.6
2011	15	4.6
2009	8	2.5
2016	4	1.2
2008	4	1.2
1998	1	.3
2000	1	.3
1995	1	.3
No contesta	12	3.7
Total	325	100.0



e) En cuanto al tiempo que los consultados llevan como docentes en la escuela, la tabla 21 muestra que el 83.4% informa que tiene menos de 1 año; el 6.8%, 1 año; el 2.2%, 2 años, el 0.6 tres años y el 6.8% más de 3 años. El 0.3% no contestó. Vale decir que el 83% tiene menos de 1 de experiencia de aula y el 17 más de 1.

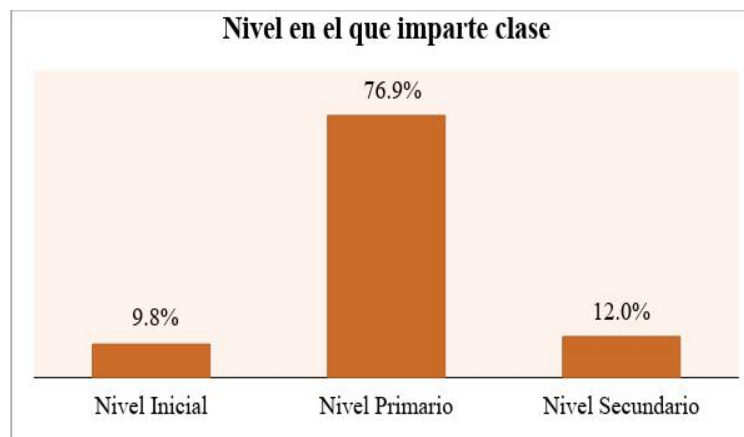
Tabla 21  
*Tiempo que lleva como profesor*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de un año	271	83.4
	1 año	22	6.8
	2 años	7	2.2
	3 años	2	.6
	Más de 3 años	22	6.8
	No contesta	1	.3
Total		325	100.0

h) En la tabla 22 se puede observar que el 9.8% en Inicial; el 76.9% de los docentes imparten docencia en Primaria y el 12%, en Secundaria.

Tabla 22  
*Nivel(es) en que imparte clases*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicial	32	9.8
	Primario	250	76.9
	Secundario	39	12.0
	No contesta	4	1.2
	Total	325	100.0

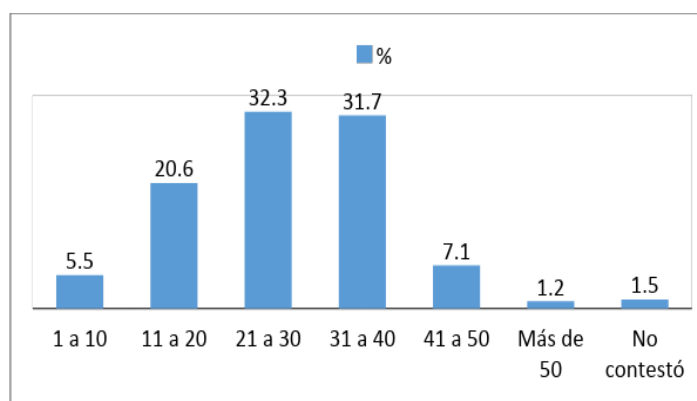




i) La tabla 23 muestra que el 32.3% de los principiantes consultados trabaja con 21 a 30 estudiantes por sección; el 31.7%, con 31 a 40. Esto hace pensar que el 64% trabaja con más de 20 estudiantes y menos de 41. El 20.6% y el 5.5% trabajan con 11 a 20 y 1 a 10 estudiantes respectivamente. Esto indica que el 26.1% trabaja con menos de 21 estudiantes por sección. Por otro lado, se observa que el 7.1% de los principiantes encuestados trabaja con 41 a 50 estudiantes y el 1.2% con más de 50.

Tabla 23  
Cantidad aproximada de estudiantes con los que trabaja por sección

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
1 a 10	18	5.5
11 a 20	67	20.6
21 a 30	105	32.3
31 a 40	103	31.7
41 a 50	23	7.1
Más de 50	4	1.2
No contestan	5	1.5
Total	325	100.0

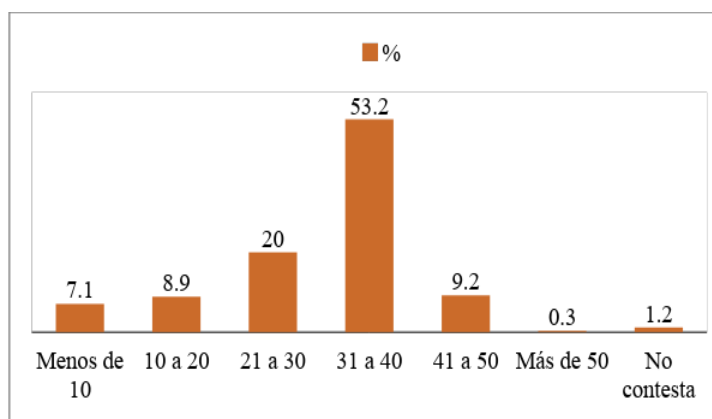


j) En la tabla 24 se observa el 53.2% de los principiantes imparte 31 a 40 horas-clase a la semana; mientras que el 20% lo hace 21 a 30 horas a la semana. Se observa que 7.1% trabaja menos de 10 horas-clase a la semana y el 8.9%, 10 a 20. Por otro lado, el 9.2% de los principiantes encuestados labora 41 a 50 horas y 0.3 más de 50 horas-clase.



Tabla 24  
Cantidad de horas-clase que imparte a la semana en el aula

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
Menos de 10	23	7.1
10 a 20	29	8.9
21 a 30	65	20.0
31 a 40	173	53.2
41 a 50	30	9.2
Más de 50	1	.3
No contestan	4	1.2
<b>Total</b>	<b>325</b>	<b>100.0</b>



1) En la tabla 25 de los 325 principiantes encuestados 324 caracterizan sus primeros meses en la escuela (mitad de año escolar). Para 153 participantes en el Programa Inductivo (47.1%) los primeros meses han sido satisfactorios en lo personal, profesional y laboral; 152 de ellos (46.8%) dice que les ha costado algo adaptarse a la vida de la escuela, pero están satisfechos; 10 profesores noveles (3.1%) expresan que sigue siendo un período de tiempo que lo sienten como complicado y que les está creando problemas de estrés. Mientras que 9 noveles (2.8%) informan que están totalmente en crisis y planteándose si continuar o no como profesores porque creen que no van a ser capaces. De los encuestados, 1 (.3%) no contestó esta pregunta.

Tabla 25  
Características primeros meses en la escuela (Docente principiantes)

	F	%
Satisfactorios en lo personal, profesional y laboral	153	47.1
Me ha costado algo adaptarme a la vida de la escuela, pero estoy satisfecho	152	46.8
Sigue siendo un período de tiempo que lo siento como complicado y que me está creando problemas de estrés	10	3.1
Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuar o no como profesor porque creo que no voy a ser capaz	9	2.8
No contesta	1	.3
<b>Total</b>	<b>325</b>	<b>100.0</b>



#### 4.2.1.2. Resultados segundo cuestionario a mentores a mitad del programa INDUCTIO

##### Características personales, profesionales y laborales

La siguiente caracterización se hace a partir de los resultados del cuestionario aplicado a mitad del programa INDUCTIO a los mentores que acompañaron a los profesores principiantes:

La tabla 26 muestra que 18.9% de los mentores que acompañaron a los profesores principiantes y que respondieron al segundo cuestionario son de sexo masculino. Mientras que el 81.1% pertenece al sexo femenino.

Tabla 26

*Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Masculino	7	18.9
Femenino	30	81.1
Total	37	100.0

En la tabla 27 se puede observar que el mayor rango de edad entre los mentores que acompañaron a los profesores principiantes es de 36 a 40 años. Le siguen el 46 a 50 años, el de 41 a 45 años, el de 31 a 35 años y en quinto lugar, el de 25 a 30 años.

Tabla 27

*Edad*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Menos de 25 años	1	2.7
25 a 30 años	3	8.1
31 a 35 años	5	13.5
36 a 40 años	10	27.0
41 a 45 años	7	18.9
46 a 50 años	9	24.3
51 a 55 años	2	5.4
Total	37	100.0

La tabla 28 indica que las regionales 8 y 15 son las que más mentores tenían acompañando a los profesores principiantes con 10.8 (4 mentores). Luego sigue la regional 5 con 8.1% (3 mentores). Se puede apreciar que la mayoría de las regionales tenía 5,4% (2 mentores que acompañaban a los profesores principiantes).



Tabla 28  
Regional a la que pertenece

	Frecuencia	Porcentaje
Válido 1	1	2.7
2	1	2.7
3	2	5.4
4	1	2.7
5	3	8.1
7	2	5.4
8	4	10.8
9	2	5.4
10	2	5.4
11	2	5.4
12	1	2.7
14	2	5.4
15	4	10.8
16	2	5.4
17	1	2.7
Total	30	81.1
Perdidos 99	7	18.9
Total	37	100.0

La tabla 29 muestra que el 45.9% de los mentores que acompañaron a los profesores principiantes había alcanzado el título de Maestría; el 21.6% Especialidad y el 32.4%, Licenciatura.

Tabla 29  
Último título obtenido en la universidad

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Maestría	17	45.9
Especialidad	8	21.6
Licenciatura	12	32.4
Total	37	100.0

En la tabla 30 se puede observar que el 13.5 % de los mentores consultados finalizó sus últimos estudios en 2015; que el 10.8%, en 2002, 2008 y 2014, respectivamente. El 5.4% concluyó sus últimos estudios en 2003, 2004, 2006, 2009 y 2010.



Tabla 30  
Año en que finalizó los estudios

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	1993	1	2.7
	1995	1	2.7
	2001	1	2.7
	2002	4	10.8
	2003	2	5.4
	2004	2	5.4
	2005	1	2.7
	2006	2	5.4
	2008	4	10.8
	2009	2	5.4
	2010	2	5.4
	2012	1	2.7
	2013	1	2.7
	2014	4	10.8
	2015	5	13.5
	2016	1	2.7
	Total	34	91.9
Perdidos	99	3	8.1
Total		37	100.0

La tabla 31 indica que el 24.3% de los mentores consultados finalizó sus estudios en la UASD; el 16.2% en ISFODOSU; EL 10.8%, en la Universidad de Barcelona y el 8.1% en UTESA.



Tabla 31  
*Universidad o Instituto donde realizó sus últimos estudios docentes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido UASD	9	24.3
UTESUR	1	2.7
UTESA	3	8.1
UFHEC	1	2.7
UNIBE	1	2.7
Universidad de Barcelona	4	10.8
SIU	1	2.7
INTEC	2	5.4
UCE	1	2.7
ISA	1	2.7
Universidad de la Plata	1	2.7
Nordestana	1	2.7
Nova Southeastern University	1	2.7
UCM	1	2.7
ISFODOSU	6	16.2
O&M	1	2.7
PUCMM	1	2.7
99	1	2.7
Total	37	100.0

En la tabla 32 se puede observar que el 35.1 % de los mentores consultados lleva entre 11 y 15 años en el sistema educativo; que el 24.3%, entre 16 y 20 años y el 21.6%, entre 5 y 10 años.



Tabla 32  
*Tiempo que lleva en el sistema educativo*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de 5 años	1	2.7
	5 a 10 años	8	21.6
	11 a 15 años	13	35.1
	16 a 20 años	9	24.3
	21 a 25 años	2	5.4
	26 a 30 años	1	2.7
	Más de 30 años	2	5.4
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En la tabla 33 se puede observar que el 51.4 % de los mentores consultados ocupa el cargo de coordinador docente en la nómina del MINERD; que el 24.3%, el de profesor, que el 2.7%, el de técnico docente y el 21.6%, no respondió.

Tabla 33  
*Cargo que ocupa actualmente en la nómina del Ministerio de Educación*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Coordinador docente	19	51.4
	Profesor	9	24.3
	Técnico docente	1	2.7
	No contestan	8	21.6
Total		37	100.0

En la tabla 34 se puede observar que el 43.2 % de los mentores consultados es profesor universitario; que el 51.4% respondió que no.

Tabla 34  
*Actualmente es Profesor universitario*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	16	43.2
	No	19	51.4
	No contesta	2	5.4
Total		37	100.0

La tabla 35 muestra que el 75.7 % de los mentores consultados lleva de 1 a 6 meses como mentor; que el 16.2% de 7 a 12 meses.



Tabla 35

**Tiempo que lleva como mentor**

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De 1 a 6 meses	28	75.7
	de 7 a 12 meses	6	16.2
	Más de 1 año	2	5.4
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

La tabla 36 muestra que el 27 % de los mentores consultados dijo que ha impartido docencia en el nivel inicial; que el 62.2%, en el nivel Primario y el 8.1%, en el nivel Secundario.

Tabla 36

**Niveles en lo que ha impartido clases**

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Inicial	10	27.0
	Primario	23	62.2
	Secundario	3	8.1
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

La tabla 37 muestra que el 56.8 % de los mentores dijo que acompañaba a más de 9 profesores principiantes; que el 29.7%, a menos de 3 profesores principiantes, el 8.1%, a entre 7 y 9 profesores principiantes y el 5.4% a entre 3 y 6 profesores principiantes.

Tabla 37

**Cantidad de profesores que acompaña**

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Menos de 3 profesores	11	29.7
	3 a 6 profesores	2	5.4
	7 a 9 profesores	3	8.1
	Más de 9 profesores	21	56.8
Total		37	100.0

La tabla 38 muestra que el 29.7 % de los mentores dijo que visitaba menos de 3 escuelas para acompañar a los profesores principiantes; que el 27%, entre 7 y 9 escuelas; el 24.3%, entre 3 y 6 escuelas y el 13%, más de 9 escuelas.





Tabla 38  
Cantidad de escuelas que visita para acompañar a sus principiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Menos de 3	11	29.7
3 a 6	9	24.3
7 a 9	10	27.0
Más de 9	5	13.5
No contestan	2	5.4
Total	37	100.0

La tabla 39 muestra que el 40.5 % de los mentores dijo que realizaba menos de 5 visitas al mes a las escuelas a acompañar a los profesores principiantes; que el 27%, entre 16 y 20 visitas, el 16.2%, entre 11 y 15 y el 13.5%, entre 5 y 10 visitas.

Tabla 39  
Cantidad aproximadas de visitas al mes

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Menos de 5	15	40.5
Entre 5 y 10	5	13.5
Entre 11 y 15	6	16.2
Entre 16 y 20	10	27.0
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

La tabla 40 se observa que el 54.1% de los mentores consideró la actitud de los directores de los centros ante el proceso de inducción de sus principiantes como excelente; que el 32.4%, como muy buena; el 8.1%, como buena y el 5.4%, como regular.

Tabla 40  
Como considera la actitud de los directores de los centros ante el proceso de inducción de sus principiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Excelente	20	54.1
Muy buena	12	32.4
Buena	3	8.1
Regular	2	5.4
Total	37	100.0



La tabla 41 se observa que el 37.8% de los mentores categorizó las mayorías de las escuelas donde laboran los principiantes como Urbano-marginales; que el 32.4%, como Urbanas; el 16.2%, como Rurales y el 13.5%, como Rural-marginales.

**Tabla 41**  
**Categorización de las mayorías de las escuelas donde laboran los principiantes**

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Urbanas	12	32.4
Urbano-marginales	14	37.8
Rurales	6	16.2
Rural-marginales	5	13.5
Total	37	100.0

Los mentores categorizaron los primeros meses de mentoría. En la tabla 42 se observa que el 45.9% los describió como de satisfactorios en lo personal, profesional y laboral; el 45.9%, dijo que les había costado algo adaptarme a la labor de mentoría, pero que estaba satisfecho; el 5.4%, que seguía siendo un periodo de tiempo que lo sentía como complicado y que le estaba creando problemas de estrés y el 2.7%, que estaba totalmente en crisis y planteándose si continuar o no como mentor porque creía que no iba a ser capaz.

**Tabla 42**  
**Como caracteriza los primeros meses de mentoría**

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Satisfactorios en lo personal, profesional y laboral	17	45.9
Me ha costado algo adaptarme a la labor de mentoría, pero estoy satisfecho	17	45.9
Sigue siendo un periodo de tiempo que lo siento como complicado y que me está creando problemas de estrés	2	5.4
Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuar o no como mentor porque creo que no voy a ser capaz	1	2.7
Total	37	100.0

### **Temáticas de cursos de actualización en los que los mentores han participado**

En la tabla 43 se puede ver que el 40.5% de los mentores consultados informó que la motivación fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 56.8% dijo que no.



Tabla 43

*Motivación*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	15	40.5
	No	21	56.8
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En la tabla 44 se puede ver que el 43.2% de los mentores consultados informó que la disciplina fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 54.1% dijo que no.

Tabla 44

*Disciplina*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	16	43.2
	No	20	54.1
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En la tabla 45 se puede ver que el 70.3% de los mentores consultados informó que la planificación fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 27% dijo que no.

Tabla 45

*Planificación*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	26	70.3
	No	10	27.0
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En la tabla 46 se puede ver que el 62.2% de los mentores consultados informó que el conocimiento del Currículo fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 35.1% dijo que no.



Tabla 46  
*Conocimiento del Currículo*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí	23	62.2
No	13	35.1
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En la tabla 47 se puede observar que el 67.6% de los mentores consultados informó que la evaluación de los aprendizajes fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 29.7% dijo que no.

Tabla 47  
*Evaluación de los aprendizajes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí	25	67.6
No	11	29.7
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En la tabla 48 se puede observar que el 59.5% de los mentores consultados informó que la atención a la diversidad fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 37.8% dijo que no.

Tabla 48  
*Atención a la diversidad*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí	22	59.5
No	14	37.8
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En la tabla 49 se puede ver que el 40.5% de los mentores consultados informó que la relación con las familias fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 56.8% dijo que no.



Tabla 49  
*Relación con las familias*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí	15	40.5
No	21	56.8
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En la tabla 50 se puede ver que el 32.4% de los mentores consultados informó que los aprendizajes de los estudiantes fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 64.9% dijo que no.

Tabla 50  
*Aprendizaje de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí	12	32.4
No	24	64.9
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

La tabla 51 muestra que el 21.6% de los mentores consultados informó que saber sobre el aprendizaje de los adultos fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 75.7% dijo que no.

Tabla 51  
*Aprendizaje de los adultos*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí	8	21.6
No	28	75.7
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

La tabla 52 muestra que el 78.4% de los mentores consultados informó que saber sobre el acompañamiento pedagógico fue una de las temáticas de cursos de actualización en los que los mentores habían participado. Mientras que el 18.9% dijo que no.



Tabla 52

*Acompañamiento pedagógico*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Sí	29	78.4
	No	7	18.9
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

**Problemas en los que los mentores ayudaron a los profesores principiantes a superarse en el día a día**

Quisimos saber en cuáles de los siguientes problemas los mentores ayudaron a los profesores principiantes a superarse en el día a día. A continuación presentamos los resultados:

En lo que respecta a mantenimiento de la disciplina en el aula, en la tabla 53 se puede observar que el 40.5% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 29.7%, totalmente de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo y el 2.7, muy poco de acuerdo.

Tabla 53

*Mantenimiento de la disciplina en el aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy poco de acuerdo	1	2.7
	Medianamente de acuerdo	9	24.3
	Bastante de acuerdo	15	40.5
	Totalmente de acuerdo	11	29.7
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que respecta a motivación de los estudiantes, en la tabla 54 se puede observar que el 45.9% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 27%, totalmente de acuerdo y el 24.3%, medianamente de acuerdo.



Tabla 54

*Motivación de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Medianamente de acuerdo	9	24.3
Bastante de acuerdo	17	45.9
Totalmente de acuerdo	10	27.0
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que respecta a dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, en la tabla 55 se puede observar que el 45.9% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 24.3%, totalmente de acuerdo; el 18.9%, medianamente de acuerdo y el 8.1%, muy poco de acuerdo.

Tabla 55

*Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco de acuerdo	3	8.1
Medianamente de acuerdo	7	18.9
Bastante de acuerdo	17	45.9
Totalmente de acuerdo	9	24.3
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que respecta a evaluación de los estudiantes, en la tabla 56 se puede observar que el 40.5% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 21.6%, totalmente de acuerdo; el 27%, medianamente de acuerdo y el 5.4%, muy poco de acuerdo.

Tabla 56

*Evaluación de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco de acuerdo	2	5.4
Medianamente de acuerdo	10	27.0
Bastante de acuerdo	15	40.5
Totalmente de acuerdo	8	21.6
No contestan	2	5.4
Total	37	100.0



En lo relativo a relación con las familias, en la tabla 57 se puede observar que el 37.8% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 27%, totalmente de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo y el 8.1%, muy poco de acuerdo.

Tabla 57  
*Relación con las familias*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy poco de acuerdo	3	8.1
	Medianamente de acuerdo	9	24.3
	Bastante de acuerdo	14	37.8
	Totalmente de acuerdo	10	27.0
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a dominio de la materia, en la tabla 58 se puede observar que el 27% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 37.8%, totalmente de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 2.7%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.

Tabla 58  
*Dominio de la materia*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	1	2.7
	Medianamente de acuerdo	9	24.3
	Bastante de acuerdo	10	27.0
	Totalmente de acuerdo	14	37.8
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

En lo relativo a relación con el director del centro, en la tabla 59 se puede observar que el 27% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 32.4%, totalmente de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.





Tabla 59

*Relación con el director del centro*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	4	10.8
	Medianamente de acuerdo	9	24.3
	Bastante de acuerdo	10	27.0
	Totalmente de acuerdo	12	32.4
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a disponer de poco tiempo para los asuntos personales, en la tabla 60 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 5.4%, totalmente de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 18.9%, muy poco de acuerdo y el 10.8%, nada de acuerdo.

Tabla 60

*Disponer de poco tiempo para los asuntos personales*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	4	10.8
	Muy poco de acuerdo	7	18.9
	Medianamente de acuerdo	9	24.3
	Bastante de acuerdo	9	24.3
	Totalmente de acuerdo	2	5.4
	No contestan	6	16.2
Total		37	100.0

En lo concerniente a aportes de las familias al centro, en la tabla 61 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar bastante de acuerdo; el 16.2%, totalmente de acuerdo; el 40.5%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.



Tabla 61

*Aportes de las familias al centro*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	4	10.8
	Medianamente de acuerdo	15	40.5
	Bastante de acuerdo	9	24.3
	Totalmente de acuerdo	6	16.2
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

En lo concerniente a valoración social de la profesión y de la labor docente, en la tabla 62 se puede observar que el 35.1% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 48.6%, bastante de acuerdo y el 13.5%, medianamente de acuerdo.

Tabla 62

*Valoración social de la profesión y de la labor docente*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medianamente de acuerdo	5	13.5
	Bastante de acuerdo	18	48.6
	Totalmente de acuerdo	13	35.1
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo concerniente a adaptación al contexto cultural y social, en la tabla 63 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 51.4%, bastante de acuerdo y el 16.2%, medianamente de acuerdo.

Tabla 63

*Adaptación al contexto cultural y social*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medianamente de acuerdo	6	16.2
	Bastante de acuerdo	19	51.4
	Totalmente de acuerdo	9	24.3
	No contestan	3	8.1
Total		37	100.0



En lo concerniente a organizar el trabajo en el aula, en la tabla 64 se puede observar que el 51.4% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 16.2%, medianamente de acuerdo y el 2.7%, muy poco de acuerdo.

Tabla 64  
*Organizar el trabajo del aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco de acuerdo	1	2.7
Medianamente de acuerdo	6	16.2
Bastante de acuerdo	11	29.7
Totalmente de acuerdo	19	51.4
Total	37	100.0

En lo concerniente a adaptación al contexto cultural y social, en la tabla 65 se puede observar que el 35.1% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 43.2%, bastante de acuerdo; el 8.1%, medianamente de acuerdo y el 8.1% muy poco de acuerdo.

Tabla 65  
*Falta de materiales didácticos*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco de acuerdo	3	8.1
Medianamente de acuerdo	3	8.1
Bastante de acuerdo	16	43.2
Totalmente de acuerdo	13	35.1
No contestan	2	5.4
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con relación con los colegas, en la tabla 66 se puede observar que el 35.1% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 45.9%, bastante de acuerdo; el 16.2%, medianamente de acuerdo y el 2.7% muy poco de acuerdo.

Tabla 66  
*Relación con los colegas*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco de acuerdo	1	2.7
Medianamente de acuerdo	6	16.2
Bastante de acuerdo	17	45.9
Totalmente de acuerdo	13	35.1
Total	37	100.0



En lo concerniente a planificación de las clases, en la tabla 67 se puede observar que el 40.5% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 45.9%, bastante de acuerdo y el 13.5%, medianamente de acuerdo.

Tabla 67  
*Planificación de las clases*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Medianamente de acuerdo	5	13.5
Bastante de acuerdo	17	45.9
Totalmente de acuerdo	15	40.5
Total	37	100.0

En lo concerniente a conocimiento de las políticas educativas, en la tabla 68 se puede observar que el 10.8% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 35.1%, bastante de acuerdo; el 40.5%, medianamente de acuerdo; el 8.1%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.

Tabla 68  
*Conocimiento de las políticas educativas*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	1	2.7
Muy poco de acuerdo	3	8.1
Medianamente de acuerdo	15	40.5
Bastante de acuerdo	13	35.1
Totalmente de acuerdo	4	10.8
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con relación con conocimiento del reglamento del centro, en la tabla 69 se puede observar que el 16.2% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 21.6%, bastante de acuerdo; el 35.1%, medianamente de acuerdo; el 16.2% muy poco de acuerdo y el 8.1%, nada de acuerdo.



Tabla 69  
*Conocimiento del reglamento del centro*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	3	8.1
	Muy poco de acuerdo	6	16.2
	Medianamente de acuerdo	13	35.1
	Bastante de acuerdo	8	21.6
	Totalmente de acuerdo	6	16.2
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo concerniente a realización de trabajos no docentes, en la tabla 70 se puede observar que el 2.7% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 35.1%, bastante de acuerdo; el 18.9%, medianamente de acuerdo; el 16.2%, muy poco de acuerdo y el 18.9%, nada de acuerdo.

Tabla 70  
*Realización de trabajos no docentes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	7	18.9
	Muy poco de acuerdo	6	16.2
	Medianamente de acuerdo	7	18.9
	Bastante de acuerdo	13	35.1
	Totalmente de acuerdo	1	2.7
	No contestan	3	8.1
Total		37	100.0

Con respecto a tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes, en la tabla 71 se puede observar que el 27% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 37.8%, bastante de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 2.7%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.



Tabla 71

*Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	1	2.7
	Medianamente de acuerdo	9	24.3
	Bastante de acuerdo	14	37.8
	Totalmente de acuerdo	10	27.0
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

Con respecto a cantidad de estudiantes por aula, en la tabla 72 se puede observar que el 18.9% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 21.6%, bastante de acuerdo; el 32.4%, medianamente de acuerdo; el 8.1%, muy poco de acuerdo y el 16.2%, nada de acuerdo.

Tabla 72

*Cantidad de estudiantes por aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	6	16.2
	Muy poco de acuerdo	3	8.1
	Medianamente de acuerdo	12	32.4
	Bastante de acuerdo	8	21.6
	Totalmente de acuerdo	7	18.9
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

Con respecto a remuneración (pago por el trabajo realizado), en la tabla 73 se puede observar que el 2.7% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 18.9%, bastante de acuerdo; el 16.2%, medianamente de acuerdo; el 16.2%, muy poco de acuerdo; el 35.1%, nada de acuerdo y el 10.8% no contestó.



Tabla 73  
Remuneración (pago por el trabajo realizado)

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	13	35.1
Muy poco de acuerdo	6	16.2
Medianamente de acuerdo	6	16.2
Bastante de acuerdo	7	18.9
Totalmente de acuerdo	1	2.7
No contestan	4	10.8
Total	37	100.0

Con respecto a sobre carga laboral, en la tabla 74 se puede observar que el 18.9% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%, bastante de acuerdo; el 18.9%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo y el 21.6%, nada de acuerdo.

Tabla 74  
Sobrecarga laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	8	21.6
Muy poco de acuerdo	4	10.8
Medianamente de acuerdo	7	18.9
Bastante de acuerdo	10	27.0
Totalmente de acuerdo	7	18.9
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

Con respecto a clima laboral, en la tabla 75 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 45.9%, bastante de acuerdo; el 16.2%, medianamente de acuerdo; el 5.4%, muy poco de acuerdo y el 8.1%, no contestó.

Tabla 75  
Clima laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco de acuerdo	2	5.4
Medianamente de acuerdo	6	16.2
Bastante de acuerdo	17	45.9
Totalmente de acuerdo	9	24.3
No contestan	3	8.1
Total	37	100.0



Con respecto a si ya los profesores principiantes pueden colaborar para que otros colegas con más tiempo que ellos en la escuela mejoren su práctica, en la tabla 76 se puede observar que el 45.9% dijo estar bastante de acuerdo; el 8.1%, medianamente de acuerdo; el 5.4%, muy poco de acuerdo y el 10.8%, no contestó.

Tabla 76

*¿Ya pueden colaborar para que otros colegas con más tiempo que ellos en la escuela mejoren su práctica?*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy poco	3	8.1
	Medianamente	13	35.1
	Bastante	17	45.9
	No contestan	4	10.8
Total		37	100.0

### Problemas que los profesores principiantes tenían que enfrentar en el día a día

Nos interesó saber cuáles eran los principales problemas que los profesores principiantes tenían que enfrentar en el día a día, según la opinión de los mentores que los acompañaban y, en ese sentido los consultamos. A continuación se presentan los resultados:

En lo relativo a mantenimiento de la disciplina en el aula, en la tabla 77 se puede observar que el 51.4% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%, bastante de acuerdo; el 10.8%, medianamente de acuerdo; el 5.4%, muy poco de acuerdo y el 5.4%, nada de acuerdo.

Tabla 77

*Mantenimiento de la disciplina en el aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	2	5.4
	Muy poco de acuerdo	2	5.4
	Medianamente de acuerdo	4	10.8
	Bastante de acuerdo	10	27.0
	Totalmente de acuerdo	19	51.4
Total		37	100.0

En lo relativo a motivación de los estudiantes, en la tabla 78 se puede observar que el 32.4% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 43.2%, bastante de acuerdo; el 13.5%, medianamente de acuerdo; el 2.7%, muy poco de acuerdo y el 5.4%, nada de acuerdo.





Tabla 78  
*Motivación de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	2	5.4
	Muy poco de acuerdo	1	2.7
	Medianamente de acuerdo	5	13.5
	Bastante de acuerdo	16	43.2
	Totalmente de acuerdo	12	32.4
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, en la tabla 79 se puede observar que el 37.8% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 21.6%, medianamente de acuerdo; el 5.4%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.

Tabla 79  
*Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	2	5.4
	Medianamente de acuerdo	8	21.6
	Bastante de acuerdo	11	29.7
	Totalmente de acuerdo	14	37.8
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a evaluación de los estudiantes, en la tabla 80 se puede observar que el 32.4% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.



Tabla 80

*Evaluación de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	1	2.7
Muy poco de acuerdo	4	10.8
Medianamente de acuerdo	9	24.3
Bastante de acuerdo	11	29.7
Totalmente de acuerdo	12	32.4
Total	37	100.0

En lo relativo a relación con las familias, en la tabla 81 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 21.6%, medianamente de acuerdo; el 13.5%, muy poco de acuerdo y el 10.8%, nada de acuerdo.

Tabla 81

*Relación con las familias*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	4	10.8
Muy poco de acuerdo	5	13.5
Medianamente de acuerdo	8	21.6
Bastante de acuerdo	11	29.7
Totalmente de acuerdo	9	24.3
Total	37	100.0

En lo relativo a dominio de la materia, en la tabla 82 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 21.6%, bastante de acuerdo; el 29.7%, medianamente de acuerdo; el 13.5%, muy poco de acuerdo y el 10.8%, nada de acuerdo.

Tabla 82

*Dominio de la materia*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	4	10.8
Muy poco de acuerdo	5	13.5
Medianamente de acuerdo	11	29.7
Bastante de acuerdo	8	21.6
Totalmente de acuerdo	9	24.3
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con relación con el o la directora(a) del centro, en la tabla 83 se puede observar que el 13.5% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%,



bastante de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 21.6%, muy poco de acuerdo y el 10.8%, nada de acuerdo.

Tabla 83

*Relación con el(la) director(a) del centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	4	10.8
Muy poco de acuerdo	8	21.6
Medianamente de acuerdo	9	24.3
Bastante de acuerdo	10	27.0
Totalmente de acuerdo	5	13.5
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con disponer de poco tiempo para los asuntos personales, en la tabla 84 se puede observar que el 10.8% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 21.6%, bastante de acuerdo; el 24.3%, medianamente de acuerdo; el 18.9%, muy poco de acuerdo; el 13.5%, nada de acuerdo y el 10.8%, no contestó.

Tabla 84

*Disponer de poco tiempo para los asuntos personales*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	5	13.5
Muy poco de acuerdo	7	18.9
Medianamente de acuerdo	9	24.3
Bastante de acuerdo	8	21.6
Totalmente de acuerdo	4	10.8
No contesta	4	10.8
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con Aportes de las familias al centro y a sus hijos(as), en la tabla 85 se puede observar que el 21.6% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 13.5%, bastante de acuerdo; el 37.8%, medianamente de acuerdo; el 13.5%, muy poco de acuerdo; el 5.4%, nada de acuerdo y el 8.1% contestó.



**Tabla 85**  
*Aportes de las familias al centro y a sus hijos(as)*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	2	5.4
	Muy poco de acuerdo	5	13.5
	Medianamente de acuerdo	14	37.8
	Bastante de acuerdo	5	13.5
	Totalmente de acuerdo	8	21.6
	No contestan	3	8.1
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con valoración social de la profesión y de la labor docente, en la tabla 86 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 18.9%, bastante de acuerdo; el 27%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo; el 13.5%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.

**Tabla 86**  
*Valoración social de la profesión y de la labor docente*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	5	13.5
	Muy poco de acuerdo	4	10.8
	Medianamente de acuerdo	10	27.0
	Bastante de acuerdo	7	18.9
	Totalmente de acuerdo	9	24.3
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con adaptación al contexto cultural y social, en la tabla 87 se puede observar que el 27% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%, bastante de acuerdo; el 27%, medianamente de acuerdo; el 8.1%, muy poco de acuerdo; el 5.4%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.



Tabla 87  
*Adaptación al contexto cultural y social*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	2	5.4
	Muy poco de acuerdo	3	8.1
	Medianamente de acuerdo	10	27.0
	Bastante de acuerdo	10	27.0
	Totalmente de acuerdo	10	27.0
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con el trabajo del aula, en la tabla 88 se puede observar que el 29.7% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 37.8%, bastante de acuerdo; el 18.9%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.

Tabla 88  
*Organizar el trabajo del aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	4	10.8
	Medianamente de acuerdo	7	18.9
	Bastante de acuerdo	14	37.8
	Totalmente de acuerdo	11	29.7
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con falta de materiales, en la tabla 89 se puede observar que el 43.2% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%, bastante de acuerdo; el 10.8%, medianamente de acuerdo; el 5.4%, muy poco de acuerdo; el 10.8%, nada de acuerdo y el 2.7%, no contestó.



Tabla 89

*Falta de materiales didácticos*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	4	10.8
Muy poco de acuerdo	2	5.4
Medianamente de acuerdo	4	10.8
Bastante de acuerdo	10	27.0
Totalmente de acuerdo	16	43.2
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con relación con los colegas, en la tabla 90 se puede observar que el 21.6% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%, bastante de acuerdo; el 18.9%, medianamente de acuerdo; el 16.2%, muy poco de acuerdo; el 13.5%, nada de acuerdo y el 2.7%, no contestó.

Tabla 90

*Relación con los colegas*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	5	13.5
Muy poco de acuerdo	6	16.2
Medianamente de acuerdo	7	18.9
Bastante de acuerdo	10	27.0
Totalmente de acuerdo	8	21.6
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con relación con los colegas, en la tabla 91 se puede observar que el 40.5% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 16.2%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo y el 2.7%, nada de acuerdo.



Tabla 91  
*Planificación de las clases*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	4	10.8
	Medianamente de acuerdo	6	16.2
	Bastante de acuerdo	11	29.7
	Totalmente de acuerdo	15	40.5
	Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con conocimiento de las políticas educativas, en la tabla 92 se puede observar que el 29.7% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 27%, bastante de acuerdo; el 27%, medianamente de acuerdo; el 8.1%, muy poco de acuerdo; el 2.7%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.

Tabla 92  
*Conocimiento de las políticas educativas*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	1	2.7
	Muy poco de acuerdo	3	8.1
	Medianamente de acuerdo	10	27.0
	Bastante de acuerdo	10	27.0
	Totalmente de acuerdo	11	29.7
	No contestan	2	5.4
	Total	37	100.0

Con respecto a conocimiento del reglamento del centro, en la tabla 93 se puede observar que el 21.6% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 24.3%, bastante de acuerdo; el 21.6%, medianamente de acuerdo; el 16.2%, muy poco de acuerdo; el 10.8%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.



Tabla 93  
*Conocimiento del reglamento del centro*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	4	10.8
	Muy poco de acuerdo	6	16.2
	Medianamente de acuerdo	8	21.6
	Bastante de acuerdo	9	24.3
	Totalmente de acuerdo	8	21.6
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

Con respecto a conocimiento del reglamento del centro, en la tabla 94 se puede observar que el 16.2% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 21.6%, bastante de acuerdo; el 13.5%, medianamente de acuerdo; el 16.2%, muy poco de acuerdo; el 27%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.

Tabla 94  
*Realización de trabajos no docentes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	10	27.0
	Muy poco de acuerdo	6	16.2
	Medianamente de acuerdo	5	13.5
	Bastante de acuerdo	8	21.6
	Totalmente de acuerdo	6	16.2
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

Con respecto a tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes, en la tabla 95 se puede observar que el 27% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 18.9%, medianamente de acuerdo; el 8.1%, muy poco de acuerdo; el 10.8%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.





Tabla 95

*Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	4	10.8
	Muy poco de acuerdo	3	8.1
	Medianamente de acuerdo	7	18.9
	Bastante de acuerdo	11	29.7
	Totalmente de acuerdo	10	27.0
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

Con respecto a cantidad de estudiantes por aula, en la tabla 96 se puede observar que el 24.3% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 18.9%, bastante de acuerdo; el 21.6%, medianamente de acuerdo; el 16.2%, muy poco de acuerdo; el 13.5%, nada de acuerdo y el 5.4%, no contestó.

Tabla 96

*Cantidad de estudiantes por aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada de acuerdo	5	13.5
	Muy poco de acuerdo	6	16.2
	Medianamente de acuerdo	8	21.6
	Bastante de acuerdo	7	18.9
	Totalmente de acuerdo	9	24.3
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

Con respecto a remuneración (pago por trabajo realizado), en la tabla 97 se puede observar que el 8.1% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 5.4%, bastante de acuerdo; el 29.7%, medianamente de acuerdo; el 27%, muy poco de acuerdo; el 21.6%, nada de acuerdo y el 8.1%, no contestó.



Tabla 97  
Remuneración (pago por el trabajo realizado)

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	8	21.6
Muy poco de acuerdo	10	27.0
Medianamente de acuerdo	11	29.7
Bastante de acuerdo	2	5.4
Totalmente de acuerdo	3	8.1
No contestan	3	8.1
Total	37	100.0

Con respecto a sobrecarga laboral, en la tabla 98 se puede observar que el 13.5% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 16.2%, bastante de acuerdo; el 21.6%, medianamente de acuerdo; el 21.6%, muy poco de acuerdo; el 18.9%, nada de acuerdo y el 8.1%, no contestó.

Tabla 98  
Sobrecarga laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	7	18.9
Muy poco de acuerdo	8	21.6
Medianamente de acuerdo	8	21.6
Bastante de acuerdo	6	16.2
Totalmente de acuerdo	5	13.5
No contestan	3	8.1
Total	37	100.0

Con respecto a conocimiento del reglamento del centro, en la tabla 99 se puede observar que el 16.2% de los mentores consultados dijo estar totalmente de acuerdo; el 29.7%, bastante de acuerdo; el 13.5%, medianamente de acuerdo; el 10.8%, muy poco de acuerdo; el 21.6%, nada de acuerdo y el 8.1%, no contestó.



Tabla 99  
Clima laboral

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada de acuerdo	8	21.6
Muy poco de acuerdo	4	10.8
Medianamente de acuerdo	5	13.5
Bastante de acuerdo	11	29.7
Totalmente de acuerdo	6	16.2
No contestan	3	8.1
Total	37	100.0

Con respecto a algunas acciones que realizaban con sus profesores principiantes para ayudarles a mejorar cada día, en la tabla 100 se puede observar que la lista de esas acciones donde 36 de los mentores consultados indicó al menos una acción.



Tabla 100

Enumere algunas acciones que realiza con sus profesores principiantes para ayudarles a mejorar cada día

	F	%
Válido No contestan	1	2.7
Acompañamiento y monitoreo continuo elaboración de materiales de apoyo	1	2.7
Acompañamiento, círculo de aprendizaje	1	2.7
Acompañamiento, sugerencias sobre planificación	1	2.7
Acompañamientos, círculos de aprendizaje , modelos de clase	1	2.7
Acompañamientos áulicos, reflexión de la práctica , acuerdos	1	2.7
Acompañamientos en las aulas , círculo de aprendizaje , talleres dialogo reflexiones	1	2.7
Adaptación al contexto natural y social identificación de necesidades de los estudiantes manejo de contenidos	1	2.7
Círculo de aprendizaje, más encuentros con los maestros	1	2.7
Círculo de aprendizaje indagación dialógica	1	2.7
Círculos de aprendizaje, acompañamiento de aula y diálogos reflexivos sobre su práctica.	1	2.7
Orientaciones en aspecto tecnológica	1	2.7
Círculos de aprendizaje, con temas de interés, formación el aula en calidad de ayudante	1	2.7
Círculos de aprendizaje, talleres	1	2.7
Dialogo sobre la clase, sugerencias para mejorar la clase	1	2.7
Diálogos antes del acompañamiento	1	2.7
Encuentros didácticos para socializar temas educativos , sugerir a los maestros a atender a la diversidad , motivar al uso de recursos tecnológicos	1	2.7
Encuentros donde analizamos las necesidades, revisión de planificación, revisión de las tareas pendientes	1	2.7
Enumerar y compartir estrategia de evolución y aprendizaje	1	2.7
Estrategias de disciplina y control	1	2.7
Motivación y buena relaciones con cada una, colaboración y apoyo para solucionar situaciones	1	2.7
Observación del desarrollo de su práctica como docente, colaboración en la elaboración de instrumentos de evaluar	1	2.7
Organización de la grupos trabajados	1	2.7
Organizar el trabajo de aula, buscamos dar respuestas individuales a los directores individuales de cada estudiante	1	2.7
Orientación en aspectos de mejora en la docencia	1	2.7
Orientaciones en sus necesidades formativas, apoyo continuo al proceso enseñanza aprendizaje	1	2.7
Planificar tomando en cuenta las necesidades y características	1	2.7
Planifico las visitas , dialogo reflexivo	1	2.7
Que la maestra principiante se sienta a gusto en la escuela con encuentros individuales y agruparlas	1	2.7
Realización de círculo de aprendizaje , aplicar planes de mejores	1	2.7
Recursos individuales para trabajar temas de necesidad , a través del grupo de WhatsApp	1	2.7
Seguimiento continuo en práctica pedagógica	1	2.7
Seguimiento en su práctica pedagógica, elaboración de estrategias de enseñanza	1	2.7
Socializaciones , acompañamiento individual	1	2.7
Socializar de experiencias reales y videos, compartir información	1	2.7
Trabajar con todos los elementos de la planificación , mejora de disciplina en el aula	1	2.7
Trabajo en reuniones de planificación diaria , cursos de programa de oficina	1	2.7
Visita acompañamiento al aula, círculos de aprendizajes, participación en foros	1	2.7
Total	37	100.0



Con respecto a lo que necesitaría el mentor para que su ayuda a los principiantes fuera más efectiva, en la tabla 101 se puede observar la lista de necesidades, donde los 37 los mentores consultados indicó al menos una necesidad.

Tabla 101

*¿Qué necesitaría usted para que su ayuda a los principiantes sea más efectiva?*

	F	%
Válido		
Proyectores, cámaras, más ayuda de la regional a los centros educativos	1	2.7
No contestan	3	8.1
Apoyo tecnológico	1	2.7
Capacitación de los recursos didácticos	1	2.7
Capacitación en temas específicos	1	2.7
Capacitaciones de temas específicos recursos didácticos , tiempo para los ciclos de aprendizajes y socializaciones	1	2.7
Computadoras , curso sobre las TICS, mayor apoyo de la regional	1	2.7
Continuar capacitando	1	2.7
Disponer de tiempo	1	2.7
Disponibilidad más tiempo , realización de círculos de aprendizaje	1	2.7
Disponibilidad de tiempo más recursos	1	2.7
Dotar a mis principiantes de equipo tecnológicos, involucrar a la familia	1	2.7
Entrega de recursos tecnológicos a los principales talleres	1	2.7
Internet, cámara de video y fotográficas	1	2.7
Más disponibilidad de tiempo con el tiempo de trabajo	1	2.7
Más recursos didácticos y económicos para trabajar con los principiantes	1	2.7
Más tiempo disponibles	1	2.7
Más tiempos de trabajo directo	1	2.7
Materiales didácticos , proyector	1	2.7
Materiales didácticos, recursos tecnológicos	1	2.7
Mayor disponibilidad de tiempo , acceso a la internet mediante un dispositivo móvil	1	2.7
Que los principiantes no presenten déficit con el nombramiento y sus pasos	1	2.7
recursos tecnológicos	1	2.7
Recursos materiales, más colaboración de la regional	1	2.7
Remuneración acompañamiento para poder cubrir mejor mi labor	1	2.7
Seguir fortaleciendo mis conocimientos profesionales y personales más tiempo para la capacitación	1	2.7
Seguir formándome para poder tener los conocimientos adquirir los conocimientos que demande el sistema	1	2.7
Tener un espacio destinado con amplitud y equipos	1	2.7
Tiempo	1	2.7
Tiempo, continuar mi formación	1	2.7
Tiempo, más apoyo	1	2.7
Tiempo disponible , que el papel del mentor sea tomado como tal por las autoridades del MINERD	1	2.7
Tiempo remunerado para ello computadora, asesoría de expertos para Seguir creciendo	1	2.7
Tiempo y espacio	1	2.7
Tiempo	1	2.7
Total	37	100.0



### Necesidades formativas más urgentes de los profesores principiantes

Preguntamos a los mentores acerca de las necesidades formativas más urgentes de los profesores principiantes que ellos acompañaban. A continuación presentamos los resultados:

Según la tabla 102, conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes, el 18.9% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 37.8%, urgente; el 32.4%, normal y el 10.8%, poco urgente.

Tabla 102

*Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Poco urgente	4	10.8
Normal	12	32.4
Urgente	14	37.8
Muy urgente	7	18.9
Total	37	100.0

Según la tabla 103, conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado, el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 35.1%, urgente; el 35.1%, normal; el 8.1%, poco urgente y el 5.4%, nada urgente.

Tabla 103

*Conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	2	5.4
Poco urgente	3	8.1
Normal	13	35.1
Urgente	13	35.1
Muy urgente	6	16.2
Total	37	100.0

Según la tabla 104, saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 29.7%, urgente; el 32.4%, normal; el 10.8%, poco urgente y el 5.4%, nada urgente.



Tabla 104

*Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	2	5.4
Poco urgente	4	10.8
Normal	12	32.4
Urgente	11	29.7
Muy urgente	8	21.6
Total	37	100.0

Según la tabla 105, saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, el 13.5% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 40.5%, urgente; el 29.7%, normal; el 13.5%, poco urgente y el 2.7%, nada urgente.

Tabla 105

*Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	5	13.5
Normal	11	29.7
Urgente	15	40.5
Muy urgente	5	13.5
Total	37	100.0

Según la tabla 106, lograr un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo, el 5.4% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 56.8%, normal; el 5.4%, poco urgente y el 5.4%, nada urgente.



**Tabla 106**

*Un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	2	5.4
Poco urgente	2	5.4
Normal	21	56.8
Urgente	10	27.0
Muy urgente	2	5.4
Total	37	100.0

Según la tabla 1067, conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural, el 18.9% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 40.5%, urgente; el 29.7%, normal; el 8.1%, poco urgente y el 2.7%, nada urgente.

**Tabla 107**

*Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	3	8.1
Normal	11	29.7
Urgente	15	40.5
Muy urgente	7	18.9
Total	37	100.0

Según la tabla 108, conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje, el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 40.5%, normal; el 8.1%, poco urgente y el 5.4%, nada urgente.





Tabla 108

*Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	2	5.4
	Poco urgente	3	8.1
	Normal	15	40.5
	Urgente	10	27.0
	Muy urgente	6	16.2
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

Según la tabla 109, saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje, el 27% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 29.7%, urgente; el 37.8%, normal; el 2.7%, poco urgente y el 2.7%, nada urgente.

Tabla 109

*Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	1	2.7
	Normal	14	37.8
	Urgente	11	29.7
	Muy urgente	10	27.0
Total		37	100.0

Según la tabla 110, mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno, el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 35.1%, urgente; el 45.9%, normal y el 2.7%, poco urgente.



Tabla 110

*Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Poco urgente	1	2.7
Normal	17	45.9
Urgente	13	35.1
Muy urgente	6	16.2
Total	37	100.0

Según la tabla 111, conocer y cumplir el marco legal de la educación dominicana, el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 32.4%, urgente; el 35.1%, normal; el 13.5%, poco urgente y el 2.7%, nada urgente.

Tabla 111

*Conocer y cumplir el marco legal de la educación dominicana*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	5	13.5
Normal	13	35.1
Urgente	12	32.4
Muy urgente	6	16.2
Total	37	100.0

Según la tabla 112, conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional, el 13.5% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 45.9%, normal y el 10.8%, poco urgente.

Tabla 112

*Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Poco urgente	4	10.8
Normal	17	45.9
Urgente	10	27.0
Muy urgente	5	13.5
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0



En lo que respecta a saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias, la tabla 113 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 29.7%, urgente; el 29.7%, normal; el 16.2%, poco urgente y el 2.7%, nada urgente.

Tabla 113

*Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	6	16.2
Normal	11	29.7
Urgente	11	29.7
Muy urgente	8	21.6
Total	37	100.0

En lo que respecta a saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres, la tabla 114 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 37.6%, urgente; el 32.4%, normal; el 2.7%, poco urgente y el 5.4%, nada urgente.

Tabla 114

*Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	2	5.4
Poco urgente	1	2.7
Normal	12	32.4
Urgente	14	37.8
Muy urgente	8	21.6
Total	37	100.0

En lo que respecta a saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 115 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 29.7%, urgente; el 45.6%, normal y el 2.7%, poco urgente.



**Tabla 115**

*Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Poco urgente	1	2.7
Normal	17	45.9
Urgente	11	29.7
Muy urgente	8	21.6
Total	37	100.0

En lo que respecta a conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto, la tabla 116 muestra que el 13.5% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 32.4%, urgente; el 51.4%, normal y el 2.7%, poco urgente.

**Tabla 116**

*Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Poco urgente	1	2.7
Normal	19	51.4
Urgente	12	32.4
Muy urgente	5	13.5
Total	37	100.0

En lo que respecta a elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 117 muestra que el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 43.2%, normal; el 5.4%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 5.4% no contestó.



Tabla 117

Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	2	5.4
	Normal	16	43.2
	Urgente	10	27.0
	Muy urgente	6	16.2
	No contesta	2	5.4
Total		37	100.0

En lo que respecta a saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, la tabla 118 muestra que el 35.1% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 24.3%, urgente; el 27%, normal; el 8.1%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 118

Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	3	8.1
	Normal	10	27.0
	Urgente	9	24.3
	Muy urgente	13	35.1
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que respecta a conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, la tabla 119 muestra que el 27% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 24.3%, urgente; el 35.1%, normal; el 8.1%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 119

Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	3	8.1
	Normal	13	35.1
	Urgente	9	24.3
	Muy urgente	10	27.0
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que respecta a saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos, la tabla 120 muestra que el 18.9% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 43.2%, urgente; el 32.4%, normal y el 5.4%, poco urgente.

Tabla 120

Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	2	5.4
	Normal	12	32.4
	Urgente	16	43.2
	Muy urgente	7	18.9
	Total	37	100.0

En lo que respecta a saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo, la tabla 121 muestra que el 18.9% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 43.2%, urgente; el 29.7%, normal; el 5.4%, poco urgente y el 2.7%, nada urgente.



**Tabla 121**

*Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	2	5.4
Normal	11	29.7
Urgente	16	43.2
Muy urgente	7	18.9
Total	37	100.0

En lo que respecta a diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar, la tabla 122 muestra que el 32.4% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 32.4%, urgente; el 24.3%, normal; el 5.4%, poco urgente y el 5.4%, nada urgente.

**Tabla 122**

*Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	2	5.4
Poco urgente	2	5.4
Normal	9	24.3
Urgente	12	32.4
Muy urgente	12	32.4
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres, la tabla 123 muestra que el 18.9% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 40.5%, urgente; el 32.4%, normal; el 5.4%, poco urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 123

Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres.

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Poco urgente	2	5.4
Normal	12	32.4
Urgente	15	40.5
Muy urgente	7	18.9
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales, la tabla 124 muestra que el 24.3% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 32.4%, urgente; el 40.5%, normal y el 2.7% no contestó.

Tabla 124

Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Normal	15	40.5
Urgente	12	32.4
Muy urgente	9	24.3
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo que tiene que ver con utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional, la tabla 125 muestra que el 13.5% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 37.8%, urgente; el 40.5%, normal; el 5.4%, poco urgente y el 2.7% no contestó.





**Tabla 125**

*Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	2	5.4
	Normal	15	40.5
	Urgente	14	37.8
	Muy urgente	5	13.5
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos, la tabla 126 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 35.1%, urgente; el 29.7%, normal; el 8.1%, poco urgente y el 5.4% no contestó.

**Tabla 126**

*Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	3	8.1
	Normal	11	29.7
	Urgente	13	35.1
	Muy urgente	8	21.6
	No contesta	2	5.4
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos, la tabla 127 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 40.5%, urgente; el 24.3%, normal y el 13.5%, poco urgente.

**Tabla 127**

*Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	5	13.5
	Normal	9	24.3
	Urgente	15	40.5
	Muy urgente	8	21.6
Total		37	100.0



En lo que tiene que ver con desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles, la tabla 128 muestra que el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 29.7%, urgente; el 37.8%, normal; el 13.5%, poco urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 128

*Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	5	13.5
	Normal	14	37.8
	Urgente	11	29.7
	Muy urgente	6	16.2
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica, la tabla 129 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 43.2%, normal; el 2.7%, poco urgente, el 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 129

*Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	1	2.7
	Normal	16	43.2
	Urgente	10	27.0
	Muy urgente	8	21.6
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño, la tabla 130 muestra que el 18.9% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 43.2%, urgente; el 32.4%, normal; el 2.7%, poco urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 130

*Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	1	2.7
	Normal	12	32.4
	Urgente	16	43.2
	Muy urgente	7	18.9
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño, la tabla 131 muestra que el 8.1% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 40.5%, urgente; el 37.8%, normal; el 8.1%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 131

*Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	3	8.1
	Normal	14	37.8
	Urgente	15	40.5
	Muy urgente	3	8.1
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo que tiene que ver con saber acerca de los deberes y derechos como docente, la tabla 132 muestra que el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 16.2%, urgente; el 45.9%, normal; el 8.1%, poco urgente; el 10.8%, nada urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 132  
*Saber acerca de mis deberes y derechos como docente*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	4	10.8
Poco urgente	3	8.1
Normal	17	45.9
Urgente	6	16.2
Muy urgente	6	16.2
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo relativo a saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan, la tabla 133 muestra que el 5.4% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 21.6%, urgente; el 48.6%, normal; el 18.9%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 133  
*Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	7	18.9
Normal	18	48.6
Urgente	8	21.6
Muy urgente	2	5.4
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

En lo relativo a conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje, la tabla 1334 muestra que el 8.1% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 45.9%, urgente; el 32.4%, normal; el 10.8%, poco urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 134

Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	4	10.8
	Normal	12	32.4
	Urgente	17	45.9
	Muy urgente	3	8.1
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros, la tabla 1345 muestra que el 13.5% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 45.9%, normal; el 8.1%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 135

Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros.

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	3	8.1
	Normal	17	45.9
	Urgente	10	27.0
	Muy urgente	5	13.5
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática, la tabla 136 muestra que el 5.4% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 29.7%, urgente; el 40.5%, normal; el 16.2%, poco urgente; el 2.7%, nada urgente y el 5.4% no contestó.



Tabla 136

*Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	1	2.7
	Poco urgente	6	16.2
	Normal	15	40.5
	Urgente	11	29.7
	Muy urgente	2	5.4
	No contestan	2	5.4
Total		37	100.0

En lo relativo a aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos, la tabla 137 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 35.1%, urgente; el 27%, normal; el 5.4%, poco urgente; el 8.1%, nada urgente y el 2.7% no contestó.

Tabla 137

*Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	3	8.1
	Poco urgente	2	5.4
	Normal	10	27.0
	Urgente	13	35.1
	Muy urgente	8	21.6
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos, la tabla 138 muestra que el 21.6% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 35.1%, urgente; el 29.7%, normal; el 10.8%, poco urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 138

*Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	4	10.8
	Normal	11	29.7
	Urgente	13	35.1
	Muy urgente	8	21.6
	No contesta	1	2.7
Total		37	100.0

En lo relativo a saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos, la tabla 139 muestra que el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 35.1%, normal; el 16.2%, poco urgente y el 5.4% no contestó.

Tabla 139

*Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Poco urgente	6	16.2
	Normal	13	35.1
	Urgente	10	27.0
	Muy urgente	6	16.2
	No contesta	2	5.4
Total		37	100.0

En lo relativo a conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo, la tabla 140 muestra que el 16.2% de los mentores la consideró como una necesidad muy urgente; el 27%, urgente; el 48.6%, normal; el 2.7%, poco urgente; 2.7%, nada urgente y el 2.7% no contestó.



Tabla 140

Conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	1	2.7
Poco urgente	1	2.7
Normal	18	48.6
Urgente	10	27.0
Muy urgente	6	16.2
No contesta	1	2.7
Total	37	100.0

Se les solicitó a los mentores que si recordaban otras necesidades de formación que no aparecieron enunciadas, que las indicaran, la tabla 141 muestra que el 2.7% dijo aplicar las normas éticas y de principio en el ejercicio de su función con docente; el 27%, cómo traer la formación a la escuela; el 2.7%, normal; el 2.7%, uso de los recursos tecnológicos como desarrollo profesional y personal y uso de herramientas diversas y 91.9% no contestó.

Tabla 141

Si recuerda otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuadro anterior, indíquelas, por favor

	Frecuencia	Porcentaje
Válido No contesta	34	91.9
Aplicar las normas éticas y de principio en el ejercicio de su función con docente	1	2.7
Cómo traer la formación a la escuela	1	2.7
Uso de los recursos tecnológicos como desarrollo profesional y personal uso de herramientas diversas	1	2.7
Total	37	100.0

Se les pidió a los mentores que recomendaran al Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) algunas acciones para la mejora de la práctica de los principiantes y, como se observa en la tabla 142, 29 de los mentores hizo alguna recomendación (78.4%) y 8 (21.6%) no contestaron.





Tabla 142

*Recomiende al MINERD algunas acciones para la mejora de la práctica de los principiantes.*

	F	%
Válido No contestan	8	21.6
Apoyo en los recursos didácticos	1	2.7
Apoyo general para la continuación del programa	1	2.7
Asignar a los docentes en los grados que pertenecen con si preparación	1	2.7
Capacitación continua para que pueda adquirir los conocimientos	1	2.7
Considero que al principiante debe asignarme un grupo considerable de estudiantes para que pueda lograr mejor rendimiento	1	2.7
Cantidad de estudiantes por grado , libros acordes con el currículo y a tiempo	1	2.7
Continuar trabajando con el conocimiento del currículo del grado , Trabajar los contenidos de cada grado y sus niveles de complejidad	1	2.7
Dar fiel cumplimiento a los programas proyecto que se implemente	1	2.7
Facilitar recursos didácticos	1	2.7
Formalizar la figura del mentor , establecer las funciones del mentor dentro de la ley educativa	1	2.7
Integrar a los maestros en el programa de inducción sin importar al tiempo en servicio	1	2.7
Las universidades tengan una relación estrecha con el MINERD	1	2.7
Más apoyo de parte de las regionales y distritos , mas compromiso y apoyo de los directores	1	2.7
Más capacitación	1	2.7
Más tiempo al programa , incentivos	1	2.7
Permisos otorgados para los círculos de aprendizaje	1	2.7
Que antes de ser asignados a un grupo de estudio sean instruidos por una persona calificada	1	2.7
Que estén ubicados en un solo centro, recursos didácticos	1	2.7
Que los talleres realizados en agosto estén más preparados lo que lo imparten	1	2.7
Que se aseguren que los maestros no presenten dificultad con la económico	1	2.7
Que se le proporcione la inducción a todos los maestros que ingresan Que las universidades implementen pasantía de practica	1	2.7
Recursos didácticos	1	2.7
Recursos didácticos, permisos autorizados por los directores para participar en círculos de aprendizaje	1	2.7
Seguimiento de técnicas regionales y distritales, recursos materiales didácticos en los centros educativos	1	2.7
Seguimiento más continuo, dotarles de equipo tecnológico mayores Recursos didácticos, reconocimiento a las que se superan seguir capacitándolos	1	2.7
Talleres para conocer más el diseño curricular , talleres para fortalecer de la planificación	1	2.7
Tiempo para que los docentes planifiquen , que le provean más recursos didácticos, que cada docente trabaje en su área, enviar ayudantes a los centros multigrados	1	2.7
Ubicarlo específicamente en área de formación ofertar y aplicar continuamente programa de formación como INDUCTO	1	2.7
Ubicarlos según su área profesional flexibilizar su asignación	1	2.7
Total	37	100.0



Se les pidió a los mentores que recomendaran a INDUCTIO algunas acciones para continuar la mejora de la formación de los profesores principiante y, como se observa en la tabla 143, 24 de los mentores hizo alguna recomendación (64.9%) y 13 (35.1%) no contestaron.

Tabla 143

Recomiende a INDUCTIO algunas acciones para continuar la mejora de la formación del principiante

	F	%
Válido No contestan	13	35.1
Ampliar el radio de acción y/o cobertura , facilitar mayor capacitación a los mentores en la medida de lo posible	1	2.7
Conocer la realidad del sistema para partir de ella	1	2.7
Continuación del programa	1	2.7
Continuar con el programa	1	2.7
Continuar impulsan como esta	1	2.7
Continuar la aplicación de las horas, colocando recursos virtuales, promoción de encuesta de sociología	1	2.7
Extender la formación a nuevos principiantes	1	2.7
Implementación de TICS en los maestros principiantes, capacitación continua	1	2.7
Incluir los docentes experimentos en capacitación adjuntar a la del principiante para que lo aprendido se trascienda al centro a la comunidad	1	2.7
Los círculos de aprendizaje que sean día completo , que los encuentros presenciales sean más prácticos y continúen	1	2.7
Motivación ya sea por las redes sociales o vía telefónica a los principiantes	1	2.7
Programar los talleres conformen a las necesidades que presentan	1	2.7
Que el programa sea extendido	1	2.7
Que este programa llegue a todos los nuevos maestros	1	2.7
Que los maestros tengan mayor disponibilidad de tiempo	1	2.7
Que nos sigan apoyando	1	2.7
Recursos didácticos	1	2.7
Regularizar la figura del mentor	1	2.7
Se debe informar bien a los participantes que implica el programa	1	2.7
Seguir apoyando nuestro sistema educativo dominicano para tener una evaluación de calidad como se quiere	1	2.7
Seguir con la formación	1	2.7
Seguir con la maravillosa iniciativa	1	2.7
Seguir trabajando en el beneficio de la educación dominicana	1	2.7
Trabajar más formación desde el ámbito tecnológico	1	2.7
Total	37	100.0

#### 4.2.2. Grupo focal con profesores principiantes y grupo focal con mentores (a mitad del programa INDUCTIO)

##### 4.2.2.1. Resultados grupo focal con profesores principiantes (a mitad del Programa)

A continuación se presenta un resumen de las respuestas de los profesores principiantes que participaron en el grupo focal a mitad del Programa:

#### P1 ¿Cómo describe el proceso de formación que desarrolla el programa Inductio?



- Necesario, excelente, sumamente importante porque ayuda a *enfrentar las situaciones que se les vienen a uno encima cuando se enfrenta con la realidad de los procesos educativos*. INDUCTIO llegó a llenarnos la laguna que nos quedaba, llega a llenarla para uno saber cómo trabajar y lidiar con diferentes tipos de niños en diferentes entornos y en cuanto a la disciplina que uno no sabía.
- Innovador. Se está impartiendo con *diferentes* estrategias, con técnicos innovadores; ya que se está utilizando mucho lo que es la tecnología. Cada día innovamos estrategias que implementamos en el aula.
- Muy útil y de apoyo. Ayuda a centrarnos en lo que queremos y quieren las autoridades de la República Dominicana y a saber lo que queremos con nuestros estudiantes y lograr lo que se busca, que es la calidad de la educación y hacia dónde se va y así enfrentar los cambios.

## P2 ¿Explique cómo considera el apoyo que recibe de su mentor o mentora?

A continuación se presenta un resumen de las respuestas de los profesores principiantes acerca de cómo consideran el apoyo que reciben de su mentor o mentora:

- Excelente apoyo. Me ha servido de gran ayuda para mí y para mis estudiantes que es lo más importante.
- Es nuestra maestra guía implementando reglas, estrategias, buscando la forma de que todo marche siempre bien.
- Una guía y una ayuda incondicional. Ella no tiene hora ni tiene día.
- Entré al aula vacía, pero ella me ha dado estrategias, me ha dado técnicas al punto de que yo soy una maestra en el centro; ya que soy sobresaliente.
- Me da técnicas, me da apoyo siempre.
- Nos ha servido a nosotros de manera incondicional, es 24/7. A la hora de que nosotros queremos solicitarle para darnos el apoyo siempre está presente para elaborar estrategias.
- Siempre que la necesitamos, está dispuesta, nos ha enseñado muchísimas técnicas y estrategias para desarrollar el proyecto.
- Esa mentora que nosotros tenemos a mí particularmente me ha ayudado, me ha enseñado cosas que yo no sabía qué hacer con el aula, no tenía tiempo. En cuanto a los materiales no le daba los usos necesarios y ella me enseñó de cómo usar los materiales y cómo lidiar con niños, que son inquietos, que no hacen nada.



- Es una mujer incansable, es una mujer que no solamente nos dice lo que vamos hacer; sino que nos imparte fortaleza, nos imparte ánimo y tiene mucha paciencia, porque como somos principiantes tenemos muchas fallas, y nos da a veces trabajo asumir algunos conceptos que ella nos da.
- Es una mujer incansable, trabajadora.
- Los estudiantes la tienen como una maestra más. Cuando ella entra al aula, ellos la abrazan y se sienten tan familiarizados. Antes el acompañamiento era fatigoso, pero ya el acompañamiento con nosotros tiene un apoyo, tiene sentido.
- Ha sido muy paciente, es una mujer que usted le puede llamar.
- Nos sentimos muy contentos y orgullosos de nuestra mentora.
- Cuando ella llega a los centros si hay algún descontrol con los estudiantes, nos habla a nosotras y nos dice usen tal y tales estrategias, hagan esto así para que ellos entonces se adapten a ustedes.

### **P3 Hablemos acerca de cómo ha podido implementar los conocimientos que construye en su formación con INDUCTIO a su clase diaria.**

Los profesores principiantes han podido implementar los conocimientos que construyen en su formación con INDUCTIO a su clase diaria:

- Hay muchos videos que están en la plataforma con estrategias para trabajar la disciplina y los adapto a mi situación. Cada vez que voy a planificar subo a la plataforma, visualizo los videos, lo que tengo que hacer y las herramientas para poder hacerlos, la práctica educativa es mucho mejor porque ya tengo conocimientos que me facilitan el proceso.
- He podido implementar los conocimientos y los materiales de enseñanza, las estrategias y todas las cosas necesarias que el maestro necesita, también los videos de la plataforma, esos videos sirven de mucha ayuda.
- Yo he podido aprender el conocimiento en cuanto a la práctica que se desempeña en el aula que al principio era un caos.
- El programa ha sido de gran motivación, ya los coordinadores, directores están viendo la diferencia entre los maestros de años en el sistema.



- Que si yo tengo un niño que es aplicado en clase académica y otro que es menos adelantado, tenemos que juntarlos porque este niño puede ayudar al otro. Esa es una de las técnicas que yo uso allá, o sea que lo vi en el video de **INDUCTIO**.
- Yo en los videos he aprendido que los niños más traviosos que hay en el aula a esos yo los pongo de jefe del curso.

#### **P4 ¿Cuáles eran los principales problemas con los que se enfrentaba en el día a día en sus inicios como profesor?**

Según los profesores principiantes los tres principales problemas con los se enfrentaban en el día a día de sus inicios eran manejo de la disciplina, la motivación y uso de tecnología. A continuación aparecen entre paréntesis la cantidad de principiantes que señalan los problemas con los que se enfrentaba en sus inicios en la escuela:

- Manejo de la disciplina (8)
- La motivación (4)
- Uso de tecnología (2)
- Las necesidades de algunos niños para estudiar (1)
- La planificación (1)
- Impartir clase en un nivel para el que no se había formado (1)
- Falta de integración de los padres (1)

#### **P5 ¿Cuáles de esos problemas ha ido superando en el día a día?**

Para los profesores principiantes los cuatro principales problemas que han ido superando en el día a día son manejo de la disciplina, planificación, uso de tecnología y gestión del tiempo. A continuación aparecen entre paréntesis la cantidad de principiantes que señalan los problemas han ido superando en el día a día:

- Manejo de la disciplina (8)
- La planificación (3)
- Uso de la tecnología (2)
- Gestión del tiempo (2)
- Estrategias para atender la diversidad (1)
- Inseguridad (1)



### **P6 ¿Desde su punto de vista? ¿En qué temáticas se debe hacer mayor énfasis el programa INDUCTIO para consolidar su formación?**

Los profesores principiantes dicen que las cinco principales temáticas en las que se debe hacer mayor énfasis desde el programa INDUCTIO para consolidar su formación son: uso de la tecnología, estrategias para los niños indisciplinados, estrategias de enseñanzas para tratar a los niños rezagados, estrategias para la integración de la familia en las escuelas y planificación acorde al currículo de la República Dominicana. A continuación aparecen entre paréntesis la cantidad de principiantes que señalan temáticas se debe hacer mayor énfasis en el programa INDUCTIO para consolidar su formación:

- Uso de la tecnología (7).
- Estrategias de enseñanzas para tratar a los niños rezagados (2).
- Estrategias para los niños indisciplinados (3).
- Estrategias para la integración de la familia en las escuelas (2).
- Planificación acorde al currículo de la República Dominicana (2).
- Estrategias de enseñanzas (1).
- Estrategias para los niños los que tienen necesidades especiales (1).

### **P7 ¿Nárrenos brevemente cómo ha sido su proceso de acogida en el centro?**

A continuación aparecen entre paréntesis la cantidad de profesores principiantes que señalan cómo ha sido su proceso de acogida en el centro:

1. Excelente (4). Todos nos acogen, nos sentimos con más confianza con todos
2. Muy buena (5). Se han visto los frutos, muchos profesores quisieran estar en el programa, estamos innovando
3. Excéntrico-recelo (1). De parte de los colegas que tenían más tiempo allá, incluso un poco de indiferencia.

### **P8 En sentido general, ¿qué sugerencias hace para que el programa INDUCTIO pueda seguir mejorando su proceso de formación?**

Los profesores principiantes hacen sugerencias para que el programa INDUCTIO pueda seguir mejorando su proceso de formación. A continuación aparecen entre paréntesis la cantidad de principiantes que señalan las sugerencias enumeradas:



- Que el programa continúe (6)
- Que el programa incluya a profesores experimentados (2)
- Que el programa incluya a más profesores principiantes (1)
- Que den las referencias al Ministerio de Educación acerca de los cambios dichos para que el ministerio los tome en cuenta (1)

#### 4.2.2.2. Resultados grupo focal con mentores (a mitad del programa INDUCTIO)

##### P1 ¿Cómo describe el proceso de formación que desarrolla el programa INDUCTIO?

Los mentores describen el programa INDUCTIO con las siguientes afirmaciones:

- Muy satisfactorio, porque el mundo es muy cambiante y tenemos la inserción de la tecnología.
- Oportuno, ya que llegó en el momento preciso, porque el saber cada día se renueva. Como maestros, nos invita a la investigación.
- Muy transformador, innovador.
- Hemos salido de la zona de confort y hemos tenido otras experiencias, así como la oportunidad de conocer la realidad de otros centros.
- Siento mucha satisfacción, puesto que he vivido una experiencia grandiosa. La formación ha sido muy amplia y queremos que esto continúe y sigamos avanzando.
- He crecido. He conocido que la realidad de cada centro es distinta.

##### P2 ¿Cómo describe su experiencia de orientación y acompañamiento que lleva a cabo con sus profesores principiantes?

Acerca de la experiencia de orientación y acompañamiento que lleva a cabo con sus profesores principiantes, los mentores consideraron que les ha permitido crecer en esa parte y también situarse en el lugar del otro. También han podido establecer un nivel de empatía y *volverse más humanos*.

Una mentora dice: *me ha impactado muchísimo, ha logrado que uno se sensibilice como que mire un poco más allá de que hay personas que necesitan mucho*.

Otra mentora considera a pesar de estar en el mismo lugar hay necesidades distintas. Dice que le ha servido de mucha ayuda, que ha crecido mucho, y que se siente orgullosa de ser mentora. Cree que le han dado el lugar como si fuera su madre, le ha dado una confianza. Dice: *cuando me ven, hacen las cosas con más entusiasmo y se sienten muy bien*.



Otra mentora expresa: *lo considero muy fructífero porque la mejor manera de crear conciencia es con el ejemplo.*

**P3 ¿Cuáles eran los principales problemas con los que se enfrentaban sus profesores principiantes?**

Los mentores informaron que los principiantes al principio presentaban dificultades relacionadas con manejo de disciplina en el aula, elaborar e implementar la planificación docente basada en el diseño curricular propuesto por el MinerD, manejo del tiempo a la hora de implementar la planificación plasmada, uso casi inexistente de recursos didácticos, aplicación de recursos tecnológicos. Otro problema, ya de carácter administrativo que reportan los mentores era que las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres y seguimiento que se les daba a los principiantes.

**P4 ¿Cuáles de esos problemas han ido superando sus profesores principiantes?**

En relación con el proceso de superación de los problemas, los mentores resaltaron la rapidez que se han acoplado a su grado, el manejo de grupo, el uso de herramientas tecnológicas, uso y aplicación en lo de la planificación.

**P5. Desde su punto de vista, ¿en qué temáticas se debe hacer mayor énfasis para consolidar la formación de los profesores principiantes?**

Para los mentores las necesidades formativas que se debe atender en lo adelante son: uso de la tecnología, uso de estrategias constructivistas, integralidad de las tareas porque a los maestros se les hace muy difícil establecer nexos de un contenido con las demás áreas del diseño curricular, los fines las bases del diseño curricular, estrategias para trabajar en secciones multigrados, involucramiento de la familia en los procesos de aprendizaje de los hijos, incentivar a las familias a que se unan a la escuela, estrategias de enseñanza y aprendizaje.

**4.2.2.3. Análisis comparativo**

Se aplicaron los dos cuestionarios a los profesores principiantes de INDUCTIO: el de inicio y el de medio término. A continuación se presenta un análisis comparativo con los problemas y necesidades de los principiantes de INDUCTIO.

a) En el siguiente cuadro se establece una relación de los 10 principales problemas señalados por los principiantes a su llegada a la escuela. Lo indicado en el cuadro 10 se refiere a las respuestas





en el primer cuestionario que se aplicó al inicio del programa INDUCTIO y a las del segundo cuestionario, aplicado a mitad de dicho programa. Como se puede observar, sólo cuatro problemas son informados en ambos cuestionarios como los más importantes: motivación de los estudiantes, dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes, adaptación al contexto cultural y social y cantidad de estudiantes por aula. Probablemente, las respuestas se corresponden con la realidad de cada momento en que se realizaron ambas encuestas. Parece que al principio los principiantes tenían unas percepciones y expectativas que se fueron modificando a medida que pasaba el tiempo.

Cuadro 10

*Los 10 principales problemas de los principiantes de INDUCTIO a su llegada a la escuela*

En el primer cuestionario	En el segundo cuestionario
Problemas	Problemas
1. Mantenimiento de la disciplina en el aula	1. Relación con los colegas
2. Motivación de los estudiantes	2. Motivación de los estudiantes
3. Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	3. Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes
4. Relación con las familias	4. Dominio de la materia
5. No disponer de tiempo libre personal	5. Valoración social de la profesión y de la labor docente
6. Aportes de las familias al centro y a sus hijos/as	6. Relación con el director del centro
7. Contexto cultural y social	7. Adaptación al contexto cultural y social
8. Insuficiencia de materiales	8. Planificación de las clases
9. Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes	9. Sobrecarga laboral
10. Cantidad de estudiantes por aula (ratio)	10. Cantidad de estudiantes por aula

b) Según el cuadro 11, los 10 principales problemas que tuvieron que enfrentar los profesores principiantes a su llegada a la escuela y que fueron superando son: 1) relación con los colegas, 2) motivación de los estudiantes, 3) dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, 4) dominio de la materia, 5) valoración social de la profesión y de la labor docente, 6) relación con el director del centro, 7) adaptación al contexto cultural y social, 8) planificación de las clases, 9) sobrecarga laboral y 10) cantidad de estudiantes por aula.

Cabe destacar, según se observa en la tabla 11, que de los 10 principales problemas señalados por los principiantes, entre los primeros cinco más superados se encuentran relación con los colegas,



siendo en el que más han experimentado mejora, pues de una media inicial de 3.45 pasa a 4.34, para una diferencia en ganancia de 0.89. El segundo problema más superado es dominio de la materia (de 3.37 a 4.24) con un crecimiento de 0.87. El tercer problema más superado es adaptación al contexto cultural y social con una media inicial de 3.31 ahora con 4.09, para una diferencia de 0.78 en ganancia. En cuarto lugar de entre los 10 principales problemas, los principiantes dicen que han mejorado su valoración social de la profesión y de la labor docente que antes era de 3.37 y ahora es de 4.14, resultando una diferencia positiva de 0.77. El quinto problema más superado, según los principiantes es planificación de las clases de 3.31 a 3.97, para una diferencia positiva de 0.66. Sin embargo, los dos problemas menos superados a mitad del período de inducción son sobrecarga laboral de 3.29 a 3.5 (0.21) y cantidad de estudiantes por aula de 3.28 a 3.52 (0.24). Esto se explica en el hecho de que pocas veces hay variación en cuanto al horario y la cantidad de estudiantes durante el año escolar.

Cuando se relaciona lo que informaron los mentores acerca de los cinco problemas en donde se registra mayor superación, se encuentra que planificación de las clases ocupa el primer lugar de una media inicial de 3.31 a 4.14 y una diferencia de 0.96. En segundo lugar los mentores indican a valoración social de la profesión y de la labor docente antes con una media de 3.37 y ahora 4.22 para una mejora de 0.85. El tercer problema más superado señalado, tanto por los principiantes como por los mentores es adaptación al contexto cultural y social que de una media inicial de 3.31 ahora es de 4.09 para una mejora de 0.78. Para los mentores relación con los colegas es el cuarto problema más superado por los principiantes, ya que inicialmente era de una media de 3.45 y ahora es de 4.14 para una mejora de 0.69. Desde el punto de vista de los mentores el quinto problema más superado es motivación de los estudiantes que de 3.38 pasa a 4.03 para un crecimiento de 0.65.

Como puede verse, hay diferencia en el orden, sin embargo, los principiantes y los mentores coinciden en cuatro de los cinco principales problemas más superados. Siendo la no coincidencia dominio de la materia (principiantes) y relación con los colegas (mentores). Parece que los principiantes han identificado la superación de los problemas sentidos y experimentados; mientras que los mentores lo han hecho a partir de su percepción y observación.



**Cuadro 11**

*Principales problemas de los docentes principiante antes y superados a mitad de INDUCTIO*

	<b>Media antes</b>	<b>Media Principiantes a mitad (mejora)</b>	<b>Media Mentor a mitad (mejora)</b>
Relación con los colegas	3.45	4.34	4.14
Motivación de los estudiantes	3.38	3.91	4.03
Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	3.37	3.89	3.89
Dominio de la materia	3.37	4.24	4.00
Valoración social de la profesión y de la labor docente	3.37	4.14	4.22
Relación con el director del centro	3.33	3.9	3.78
Adaptación al contexto cultural y social	3.31	4.09	4.09
Planificación de las clases	3.31	3.97	4.27
Sobrecarga laboral	3.29	3.5	3.11
Cantidad de estudiantes por aula	3.28	3.52	3.19

c) El cuadro 12 establece una comparación de los principales problemas de los principiantes a su llegada a la escuela y que han sido reportados en el segundo cuestionario y los grupos focales. *Manejo de la disciplina* en el aula es señalado entre los 10 principales problemas en el cuestionario por los mentores y no por los principiantes; sin embargo, ambos lo mencionan en el grupo focal. *La motivación de los estudiantes, planificación de las clases y dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes* son problemas señalados por los principiantes y por los mentores tanto en la encuesta como en el grupo focal. El *uso de tecnología* es un problema señalado por los principiantes en la encuesta y, al igual que los mentores, lo hacen en el grupo focal. *Adaptación al contexto cultural y social* es otro de entre los 10 principales problemas señalados en la encuesta, tanto por los principiantes como por los mentores.



Cuadro 12

*Principales problemas de los principiantes a su llegada a la escuela*

Según principiantes en cuestionario	Según mentores en cuestionario	Según principiantes en grupo focal	Según mentores en grupo focal
1. Relación con los colegas	1. Mantenimiento de la disciplina en el aula	1. Manejo de la disciplina	1. Manejo de disciplina en el aula
2. Motivación de los estudiantes	2. Motivación de los estudiantes	2. La motivación	2. Cómo elaborar e implementar la planificación
3. Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	3. Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	3. Uso de tecnología	3. Manejo del tiempo
4. Dominio de la materia	4. Evaluación de los estudiantes	4. Las necesidades de algunos niños para estudiar	4. Uso de recursos didácticos
5. Valoración social de la profesión y de la labor docente	5. Adaptación al contexto cultural y social	5. La planificación	5. Aplicación de recursos tecnológicos
6. Relación con el director del centro	6. Organizar el trabajo del aula	6. Impartir clase en un nivel para el que no se había formado	
7. Adaptación al contexto cultural y social	7. Falta de materiales didácticos	7. Falta de integración de los padres	
8. Planificación de las clases	8. Planificación de las clases		
9. Sobrecarga laboral	9. Conocimiento de las políticas educativas		
10. Cantidad de estudiantes por aula	10. Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes		

d) El cuadro 13 muestra el avance de los principiantes de la superación de los problemas con los que llegaron a la escuela. Planificación de las clases es el problema señalado por los principiantes (en el no. 5 y no. 2) y por los mentores (en el no. 1 y no. 4), tanto en las encuestas como en los grupos focales, respectivamente. Mientras que en la encuesta los profesores principiantes y los



mentores informaron lo siguiente: Valoración social de la profesión de la labor docente fue señalado por los profesores principiantes (en el no. 4) y por los mentores (en el no. 2); relación con los colegas fue señalado por los principiantes (en el no. 1) y por los mentores (en el no. 4); mientras que adaptación al contexto cultural y social fue señalado por los profesores principiantes (en el no. 3) y por los mentores (en el no. 3) en la encuesta como problemas que han ido superando en mayor grado.

Cuadro 13

*Problemas superados por los principiantes a mitad del programa INDUCTIO*

Según principiantes en cuestionario	Según mentores en cuestionario	Según principiantes en grupo focal	Según mentores en grupo focal
1. Relación con los colegas	1. Planificación de las clases	1. Manejo de la disciplina	1. Adaptación a su grado
2. Dominio de la materia	2. Valoración social de la profesión y de la labor docente	2. La planificación	2. Manejo de grupos
3. Adaptación al contexto cultural y social	3. Adaptación al contexto cultural y social	3. Uso de la tecnología	3. Uso de herramientas tecnológicas
4. Valoración social de la profesión y de la labor docente	4. Relación con los colegas	4. Gestión del tiempo	4. Elaboración y aplicación de la planificación
5. Planificación de las clases	5. Motivación de los estudiantes	5. Estrategias para atender la diversidad	
		6. Inseguridad	

e) En el cuadro 14 aparecen las necesidades formativas más urgentes de los principiantes a cinco meses de estar en el programa INDUCTIO. Saber crear y mantener ambientes de disciplina es señalada por los principiantes, tanto en el cuestionario como en el grupo focal. Saber elaborar y aplicar instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos y diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar son dos necesidades de entre las más urgentes señaladas en la encuesta, tanto por los principiantes como por los mentores. Dos necesidades que señalan los principiantes y los mentores en los grupos focales son las que se refieren a de saber usar la tecnología y conocer estrategias para la integración de la familia en las escuelas.



Cuadro 14

*Necesidades formativas más urgentes de los principiantes*

Según principiantes en cuestionario	Según mentores en cuestionario	Según principiantes en grupo focal	Según mentores en grupo focal
1. Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula	1. Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.	1. Uso de la tecnología	1. Uso de la tecnología
2. Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula	2. Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	2. Estrategias de enseñanzas para tratar a los niños rezagados.	2. Uso de estrategias constructivistas
3. Saber elaborar y aplicar instrumento de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos	3. Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos.	3. Estrategias para los niños indisciplinados	3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la integración de las áreas del diseño curricular
4. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar	4. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar.	4. Estrategias para la integración de la familia en las escuelas	4. Estrategias para trabajar en secciones multigrados
5. Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos	5. Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales	5. Planificación acorde al currículo de la República Dominicana	5. Involucramiento de la familia en los procesos de aprendizaje de los hijos
	6. Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.	6. Estrategias de enseñanzas	6. Incentivar a las familias a que se unan a la escuela
		7. Estrategias para los niños los que tienen necesidades especiales	



**Otras comparaciones:** análisis de diferencia de media con t-Student

a) En la tabla 144 se informa acerca de la colaboración dada por los principiantes para que otros colegas con más tiempo que ellos en la escuela mejoren su práctica a partir de los conocimientos y experiencias que han ido construyendo. El 30.5% de los principiantes dice que ha colaborado bastante; el 37.2% expresa que medianamente; el 11.4% lo ha hecho muy poco y el 15.7% no lo ha hecho; mientras que el 5.2% no contestó. Por su parte, el 45.9% de los mentores informan que los principiantes ha colaborado bastante; el 35.1% medianamente y el 8.1%, muy poco.

Tabla 144

*Con los conocimientos y experiencias construidos, ha colaborado con otros colegas con más tiempo en la escuela*

	Principiantes		Mentores	
	F	%	F	%
Bastante	99	30.5	17	45.9
Medianamente	121	37.2	13	35.1
Muy poco	37	11.4	3	8.1
Nada	51	15.7	0	0
No contesta	17	5.2	4	10.8
Total	325	100.0	37	100.0

Hemos realizado un análisis de diferencia de media con t-Student. Este contraste sirve para conocer si existen diferencias significativas entre dos grupos, en este caso entre los mentores y los profesores principiantes. Consideramos que la percepción que tienen los mentores sobre los problemas que identificaron en los profesores principiantes a su llegada a la escuela está fundamentada en que tienen más experiencia por sus años en servicio y en la práctica, ya que los profesores principiantes, casi siempre basan su percepción en la teoría que han construido en la universidad.

Según se muestra en la tabla 145, hemos encontrado que hay diferencias significativas entre la percepción de los mentores y la percepción de los profesores principiantes en función de los problemas afrontados a la llegada a la escuela y antes de entrar al programa INDUCTIO. Existe diferencia significativa (.000) en relación con el mantenimiento de la disciplina en el aula, donde los mentores lo consideraron un problema mayor (4.14), mientras que los profesores principiantes no vieron así (3.34). Hay diferencia significativa (.002) en evaluación de los estudiantes, ya que para los mentores era un problema fuerte (3.78) y para los profesores principiantes no lo era (3.11). Existe diferencia significativa (.003) en remuneración (pago por el trabajo realizado) en donde los



profesores principiantes lo consideraron como un problema grande (3.18) y los mentores no lo consideraron como tal (2.47). Otra diferencia que se observa es en motivación de los estudiantes (.003), debido a que los mentores (3.97) lo consideraron como un problema importante; sin embargo, para los profesores principiantes (3.38) era menos importante. Encontramos diferencia en dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes (.004), puesto que los mentores (3.97) lo señalaron como un problema fuerte; pero para los profesores principiantes era menos fuerte (3.37).

Tabla 145

*Diferencia de media de problemas enfrentados según mentor y profesor principiante*

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Media mentor	Media princi
Mantenimiento de la disciplina en el aula	3.342	.068	3.991	356	.000	4.14	3.24
Motivación de los estudiantes	7.536	.006	3.123	45.828	.003	3.97	3.38
Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	3.340	.068	2.909	355	.004	3.97	3.37
Evaluación de los estudiantes	.796	.373	3.128	355	.002	3.78	3.11
Organizar el trabajo del aula	4.226	.041	2.999	48.940	.004	3.81	3.24
Falta de materiales didácticos	2.337	.127	2.756	354	.006	3.89	3.21
Planificación de las clases	1.615	.205	3.026	356	.003	3.95	3.31
Conocimiento de las políticas educativas	1.321	.251	2.929	355	.004	3.77	3.11
Remuneración (pago por el trabajo realizado)	1.675	.196	2.959	351	.003	2.47	3.18

Como la percepción que tienen los mentores está fundamentada en su experiencia de más práctica y años en servicio que los profesores principiantes, nos interesó buscar diferencias significativas entre mentores y profesores principiantes en función de los problemas superados después de cinco





meses de permanecer en el programa INDUCTIO. Según se puede observar en la tabla 146, los resultados nos indicaron que existe diferencia muy significativa (.000) entre profesores principiantes y mentores en remuneración (pago por el trabajo realizado), donde profesores principiantes lo consideraron un problema muy superado (3.38), mientras los mentores no lo vieron a así (2.30). Cabe destacar que a la llegada a la escuela este era un problema más fuerte para los profesores principiantes que para los mentores. También hay diferencia muy significativa (.000) en clima laboral, donde los mentores (3.97) percibieron que fue superado y los profesores principiantes, no lo consideraron así (2.81). También se observa diferencia significativa (.002) en realización de trabajos no docentes, ya que para los mentores (2.85) este problema fue superado, mientras que para los profesores principiantes, no (3.51). Después de cinco meses de estar en el Programa INDUCTIO, observamos que la diferencia significativa se refleja en que los profesores principiantes consideraron los problemas como más superados que los mentores, a excepción de clima laboral y organización del trabajo en el aula, donde los mentores superaron a los profesores.

Para los profesores principiantes que participaron en el grupo focal, los problemas más superados a cinco meses de estar en el programa INDUCTIO se relacionan con manejo de la disciplina, planificación, uso de la tecnología y gestión del tiempo. Los mentores, por su parte, resaltaron la rapidez con que se han adaptado a su grado, el manejo de grupos, el uso de herramientas tecnológicas y la elaboración y desarrollo de la planificación. Hay coincidencia entre los profesores principiantes y mentores que participaron en los grupos focales en manejo de la disciplina, planificación, uso de la tecnología como problemas superados.



Tabla 146  
Diferencia de media de problemas superados según mentor y profesor principiante

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				
	F	Sig.	T	gl	Sig. (bilateral)	Media mentor	Media princi
Organizar el trabajo del aula	3.077	.080	3.012	352	.003	4.30	3.72
Conocimiento de las políticas educativas	.457	.499	-2.855	355	.005	3.44	3.90
Conocimiento del reglamento del centro	.009	.926	-2.422	346	.016	3.22	3.71
Realización de trabajos no docentes	.431	.512	-3.049	352	.002	2.85	3.51
Remuneración (pago por el trabajo realizado)	.686	.408	-4.797	351	.000	2.30	3.38
Clima laboral	38.078	.000	7.035	58.142	.000	3.97	2.81

### 4.3. Tercera Fase: Final del Programa

#### 4.3.1. Encuesta, grupo focal y entrevistas realizadas a profesores principiantes y a mentores

##### 4.3.1.1. Resultados cuestionario a profesores principiantes a final del programa INDUCTIO

A continuación presentamos las características socioprofesionales de los profesores principiantes de INDUCTIO que fueron consultados:

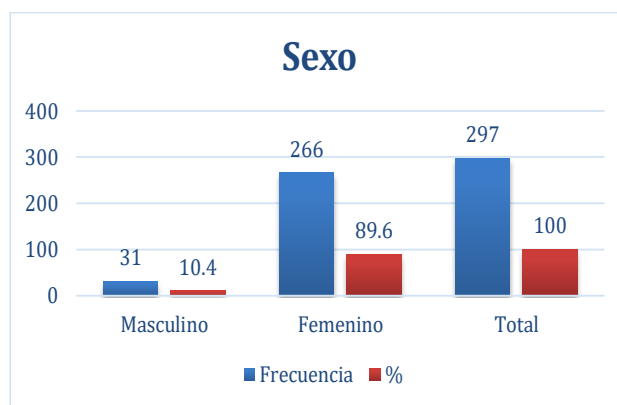
La tabla 147 indica que el 89.6% de los profesores principiantes encuestados es de sexo femenino; mientras el 10.4%, masculino.

Tabla 147

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Masculino	31	10.4
	Femenino	266	89.6
	Total	297	100.0



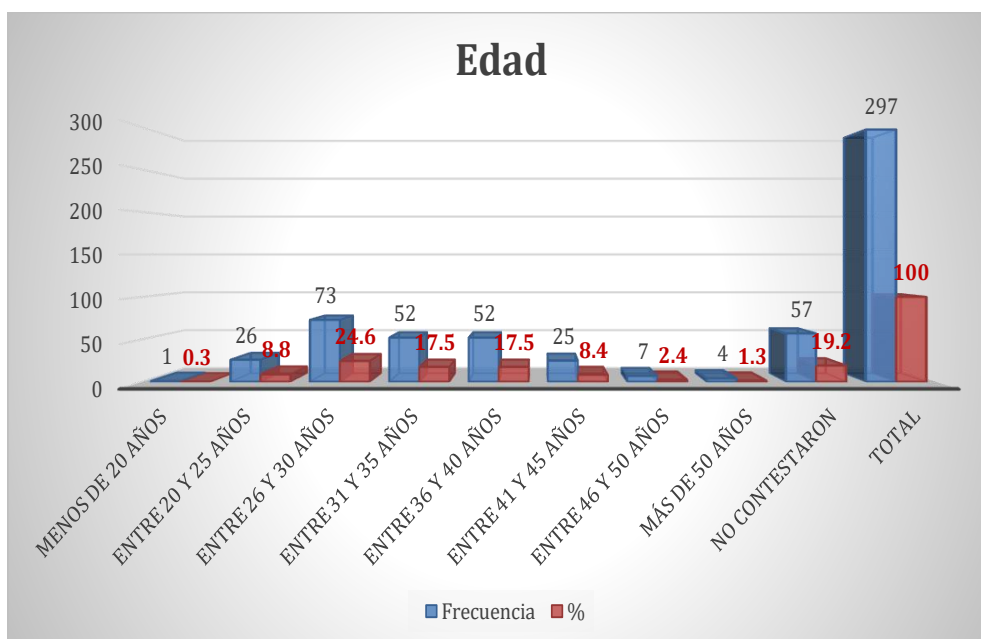


La tabla 148 muestra que el 24.6% de los profesores principiantes tiene edad comprendida entre 26 y 30 años de edad; el 17.5%, entre 31 y 35 y entre 36 y 40 años de edad respectivamente; el 8.8%, entre 20 y 25 años; el 8.4% entre 41 y 45 años de edad, el 2.4%, entre 46 y 50 años de edad y el 1.3%, más de 50 años; mientras que .3% menos de 20 años. Como se observa, el 51.2% de los profesores principiantes tiene edad hasta los 35 años. Llama la atención que el 19.2% de los principiantes consultados no respondió la pregunta.

Tabla 148  
Edad

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 20 años	1	.3
Entre 20 y 25 años	26	8.8
Entre 26 y 30 años	73	24.6
Entre 31 y 35 años	52	17.5
Válidos Entre 36 y 40 años	52	17.5
Entre 41 y 45 años	25	8.4
Entre 46 y 50 años	7	2.4
Más de 50 años	4	1.3
No contestaron	57	19.2
Total	297	100.0





En lo que tiene que ver con estudios concluidos en la universidad, la tabla 149 muestra que el 100% de los profesores principiantes ha obtenido un título universitario, de los cuales el 91.2% ha concluido la Licenciatura; el 3.4%, Especialidad; el 2.7, Magíster; el 1%, Ingeniería y el otro 1%, la Habilitación Docente. Los datos anteriores indican que un 97.3% de los profesores principiantes de INDUCTIO encuestados tiene formación inicial docente.

Tabla 149

*Estudios concluidos en la universidad*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Maestría	8	2.7
Especialidad	10	3.4
Licenciatura	271	91.2
Ingeniería	3	1.0
Habilitación Docente	3	1.0
No contestan	2	.7
Total	297	100.0





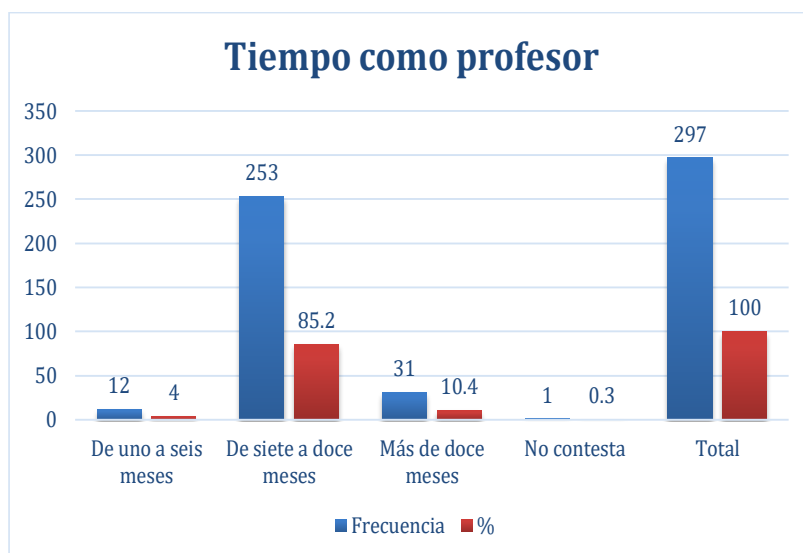
En lo que respecta al tiempo que lleva como profesor en el sistema, la tabla 150 muestra que el 85.2% de los profesores principiantes tiene entre siete y doce meses laborando en el sistema, el 10.4%, más de doce meses y el 4%, menos de seis meses. Como se observa, el 89.2% de profesores principiantes lleva menos de un años en servicio.

Tabla 150

*Tiempo que lleva como profesor en el sistema*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
De uno a seis meses	12	4.0
De siete a doce meses	253	85.2
Más de doce meses	31	10.4
No contesta	1	.3
Total	297	100.0



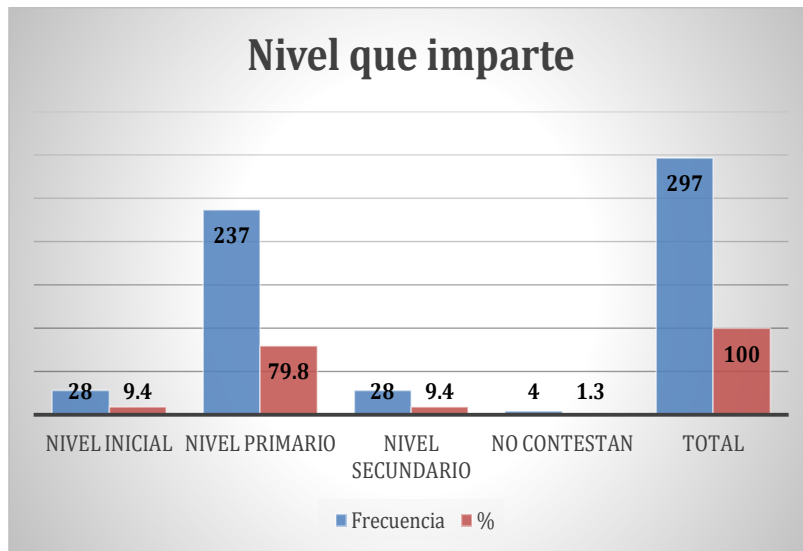


La tabla 151 registra que en relación al nivel en el que imparte clase el 79.8% de los profesores principiantes pertenece a Primaria; el 9.4%, a Secundaria y el 9.4%, a Inicial, por lo que se concluye que entre los tres niveles donde los principiantes imparten clase el de mayor porcentaje es Primaria con un 79.8%.

Tabla 151  
*Nivel que imparte*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nivel inicial	28	9.4
	Nivel primario	237	79.8
	Nivel secundario	28	9.4
	No contestan	4	1.3
Total		297	100.0





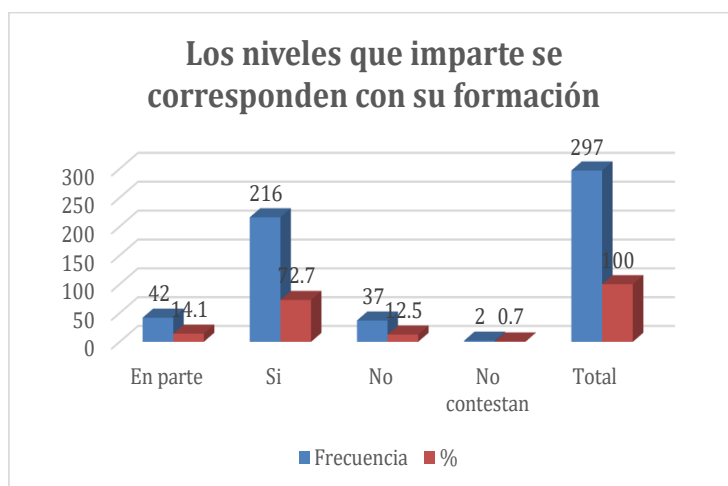
En cuanto a si el nivel en el que imparte clase se corresponde con su formación profesional, la tabla 152 indica que el 72.7% de los profesores principiantes encuestados respondió que sí; el 14.1%, dijo que en parte y el 12.5%, dijo que no. Este último porcentaje pudiera deberse a que algunos profesores son designados en los centros y cuando llegan, la dirección los pone a trabajar donde se les necesita o adonde convenga al centro.

Tabla 152

*Los niveles que imparte corresponden con su formación personal*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
En parte	42	14.1
Si	216	72.7
No	37	12.5
No contestan	2	.7
Total	297	100.0





La tabla 153 muestra que el 35.7% de los profesores principiantes consultados atiende a grupos que van de 31 a 153 estudiantes; el 32.3%, a grupos de 21 a 30 estudiantes; el 16.5%, a grupos de 11 a 20 estudiantes; un 8.8%, a grupos de 41 a 50 estudiantes; 4.7%, a grupos de 1 a 10 estudiantes y el 1.3%, a grupos de más de 50 estudiantes. Como se observa, el 45.8% de los principiantes atiende grupos que sobrepasan los 30 estudiantes por grupo por lo que se asume que este conglomerado de profesores trabaja con grupos bastante numerosos.

Tabla 153  
Cantidad aproximada de estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Válido 1 a 10	14	4.7
11 a 20	49	16.5
21 a 30	96	32.3
31 a 40	106	35.7
41 a 50	26	8.8
más de 50	4	1.3
No Contestan	2	.7
Total	297	100.0

La tabla 154 muestra que 57.9% de los profesores principiantes encuestados imparte clases entre 31 y 40 horas a la semana; el 18.5%, entre 21 y 30 horas; el 10.1%, más de 40 horas; el 7.7%, entre 10 y 20 horas y el 4% menos de 10 horas. Según se puede calcular, un porcentaje importante de los principiantes de INDUCTIO labora menos de 30 horas a la semana: 30.2%.





Tabla 154

*Cantidad horas a la semana que imparte de clase*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	menos de 10	12	4.0
	10 a 20	23	7.7
	21 a 30	55	18.5
	31 a 40	172	57.9
	más de 40	30	10.1
	No contestan	5	1.7
Total		297	100.0

En lo que respecta a cómo caracteriza su primer año en la escuela, la tabla 155 muestra que el 56.6% lo considera como muy satisfactorio; el 16.5% ha dicho que le ha costado adaptarse; .7% dijo que necesita más apoyo; el 1% dijo que ha sido un período de tiempo complicado y el .7% dijo que ha sido un período de tiempo que le ha creado problemas. Es significativo que el 24.5% no contestó a la pregunta. Como se observa, el 56.6% y el 16.5% de los profesores de INDUCTIO han considerado que su primer año ha sido muy satisfactorio y que le ha conestado adaptarse, respectivamente.

Tabla 155

*Cómo caracteriza su primer año en la escuela*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy satisfactorio	168	56.6
	Me ha costado adaptarme	49	16.5
	creo que necesito más apoyo	2	.7
	Ha sido un período de tiempo complicado	3	1.0
	Ha sido un período de tiempo que me creado problemas	2	.7
	No contestan	73	24.6
Total		297	100.0



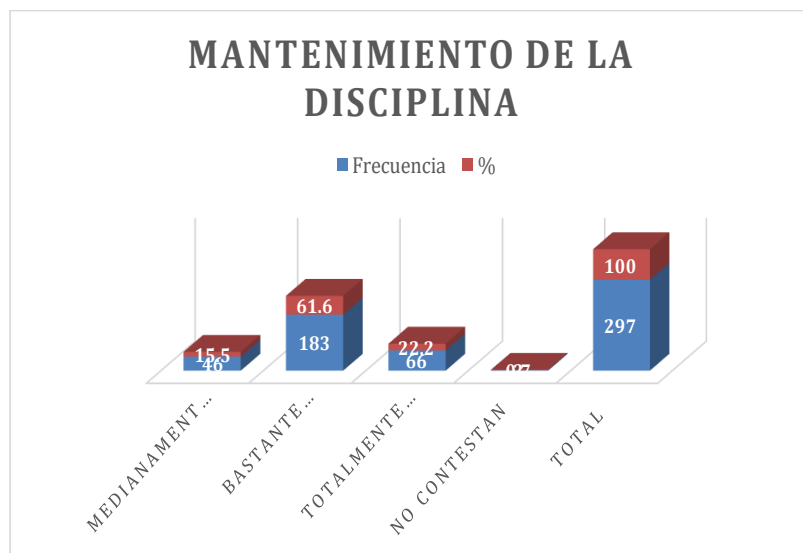
### Problemas superados

Se consultó a los profesores principiantes de Inductio acerca de los problemas que pudieron superar durante su participación en el programa Inductio, así como su desempeño en el aula. Se estableció una escala de Totalmente superado, Bastante superado, Medianamente superado, Poco superado y Nada superado. A continuación presentamos los resultados:

En lo referente al mantenimiento de la disciplina como problema superado, la tabla 156 indica que el 22.2% de los profesores principiantes lo considera como totalmente superado; el 61.6%, como bastante superado y el 15.5% como medianamente superado. Como se puede concluir, entre los que han superado bastante y totalmente el mantenimiento de la disciplina suman 83.8%, lo que puede considerarse un porcentaje alto.

Tabla 156  
*Mantenimiento de la disciplina en el aula*

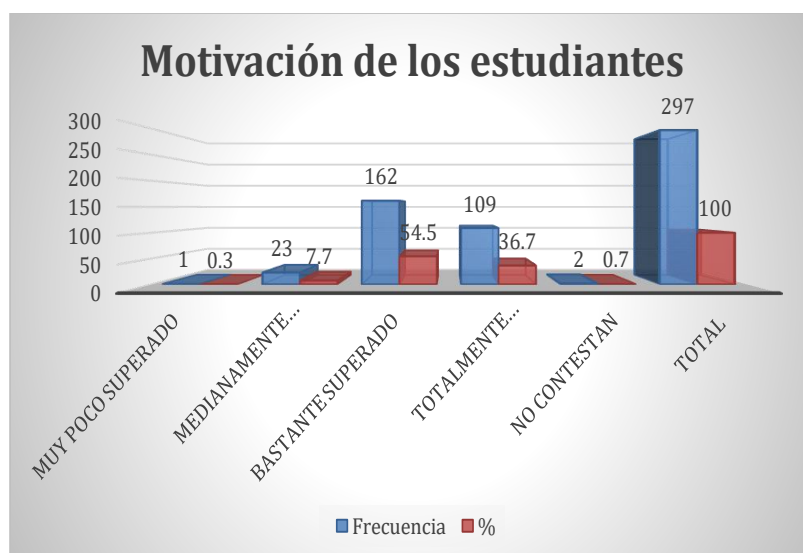
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medianamente superado	46	15.5
	Bastante superado	183	61.6
	Totalmente superado	66	22.2
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0



En lo referente a motivación de los estudiantes en y durante la clase, la tabla 157 indica que el 36.7% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 54.5%, como bastante superado; el 7.7% como medianamente superado y .3%, muy poco superado. Es importante resaltar que el 91.2% de los principiantes ha dicho que ha superado el problema de la motivación bastante y totalmente.

Tabla 157  
Motivación de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco superado	1	.3
Medianamente superado	23	7.7
Bastante superado	162	54.5
Totalmente superado	109	36.7
No contestan	2	.7
Total	297	100.0

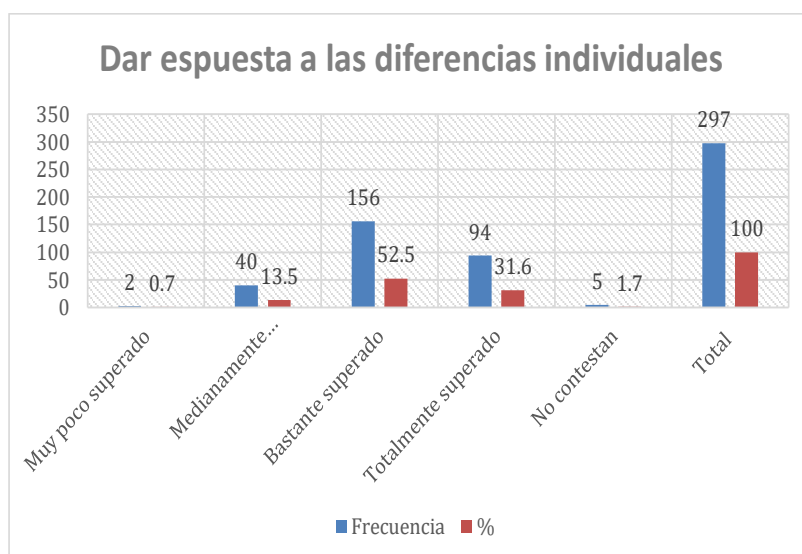


En lo que tiene que ver con dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, la tabla 158 indica que el 31.6% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 52.5%, como bastante superado; el 13.5% como medianamente superado y .7%, muy poco superado. Se puede concluir que 84.1% de los principiantes de INDUCTIO ha dicho que ha superado bastante y totalmente el problema de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes.



Tabla 158  
*Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Muy poco superado	2	.7
	Medianamente superado	40	13.5
	Bastante superado	156	52.5
	Totalmente superado	94	31.6
	No contestan	5	1.7
Total		297	100.0

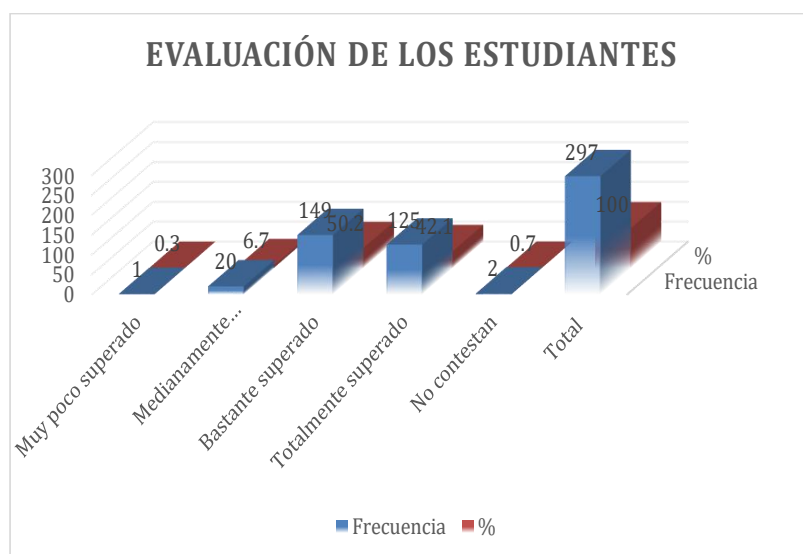


En lo relativo a evaluación de los estudiantes, la tabla 159 indica que el 42.1% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 50.2%, como bastante superado; el 6.7% como medianamente superado y .3%, muy poco superado. Según se puede calcular, 92.3% de los principiantes encuestados ha dicho que ha superado el problema de evaluar a sus estudiantes bastante y totalmente.



Tabla 159  
Evaluación de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Válido		
Muy poco superado	1	.3
Medianamente superado	20	6.7
Bastante superado	149	50.2
Totalmente superado	125	42.1
No contestan	2	.7
Total	297	100.0



En lo concerniente a relación con las familias, la tabla 160 indica que el 35.4% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 39.1%, como bastante superado; el 19.9% como medianamente superado; 4.4%, muy poco superado y el .3% como nada superado. De entre los principiantes consultados, el 74.5% ha dicho que superado bastante y totalmente el problema de relacionarse con las familias, pero un 19.9% necesita insistir en la superación de esta problemática.



Tabla 160  
*Relación con las familias*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	1	.3
Muy poco superado	13	4.4
Medianamente superado	59	19.9
Bastante superado	116	39.1
Totalmente superado	105	35.4
	3	1.0
Total	297	100.0

En lo que respecta a dominio de la materia, la tabla 161 indica que el 51.5% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 44.4%, como bastante superado; el 2.7% como medianamente superado; .3%, muy poco superado y el .3% como nada superado. Se puede inferir que un porcentaje significativo (95.9), de los principiantes de INDUCTIO ha logrado superar bastante o totalmente el dominio de la materia que imparte.

Tabla 161  
*Dominio de la materia*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	1	.3
Muy poco superado	1	.3
Medianamente superado	8	2.7
Bastante superado	132	44.4
Totalmente superado	153	51.5
No contestan	2	.7
Total	297	100.0

En lo concerniente a su relación con el director del centro, la tabla 162 indica que el 51.9% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 31.3%, como bastante superado; el 11.4% como medianamente superado; 1.3%, muy poco superado y el .3% como nada superado. Como se observa, el 83.2% de los principiantes de INDUCTIO, ha superado bastante o totalmente el problema de su relación con el director del centro.



Tabla 162  
*Relación con el director del centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	1	.3
Muy poco superado	4	1.3
Medianamente superado	34	11.4
Bastante superado	93	31.3
Totalmente superado	154	51.9
No contestan	11	3.7
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con disponer de tiempo para los asuntos personales, la tabla 163 indica que el 15.5% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 38.4%, como bastante superado; el 26.9% como medianamente superado; 12.5%, muy poco superado y el 3.4% como nada superado. La tabla indica que sólo el 53.9% de los encuestados que con el trabajo de profesor ha podido disponer de tiempo para los asuntos personales, lo que parece que su nueva función de profesor le toma más tiempo de lo requerido y tiene descuidar algunos asuntos de su vida personal.

Tabla 163  
*Disponer de poco tiempo para los asuntos personales*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	10	3.4
Muy poco superado	37	12.5
Medianamente superado	80	26.9
Bastante superado	114	38.4
Totalmente superado	46	15.5
No contestan	10	3.4
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con el aporte de las familias al centro y a sus hijos, la tabla 164 indica que el 14.5% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 37.4%, como bastante superado; el 38% como medianamente superado; 5.1%, muy poco superado y el 1.3% como nada superado. Mientras que el 3.7% no contesta. Como se observa, lograr que las familias hagan aporte al centro y a sus hijos ha sido un problema difícil de superar para los principiantes de INDUCTIO, ya que hasta la fecha, sólo el 51.9 lo ha logrado bastante o totalmente.



Tabla 164  
*Aportes de las familias al centro y a sus hijos*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	4	1.3
Muy poco superado	15	5.1
Medianamente superado	113	38.0
Bastante superado	111	37.4
Totalmente superado	43	14.5
No contestan	11	3.7
Total	297	100.0

En lo que respecta a valoración social de la profesión y de la labor docente, la tabla 165 indica que el 43.8% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 46.5%, como bastante superado; el 7.7% como medianamente superado y 1%, muy poco superado. Como se puede observar, llegar a valorar socialmente la profesión y la labor docente ha sido un problema superado bastante o totalmente por un 90.3% de los principiantes.

Tabla 165  
*Valoración social de la profesión y de la labor docente*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco superado	3	1.0
Medianamente superado	23	7.7
Bastante superado	138	46.5
Totalmente superado	130	43.8
No contestan	3	1.0
Total	297	100.0

En lo que concierne a adaptación al contexto cultural y social, la tabla 166 indica que el 45.1% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 44.1%, como bastante superado; el 9.8% como medianamente superado y 1%, muy poco superado. Si sumamos el porcentaje de los principiantes que ha logrado adaptarse bastante y totalmente al contexto cultural y social nos indica que el 94.2% lo logrado lo que se considera un porcentaje significativamente alto.





Tabla 166  
*Adaptación al contexto cultural y social*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Medianamente superado	29	9.8
	Bastante superado	131	44.1
	Totalmente superado	134	45.1
	No contestan	3	1.0
Total		297	100.0

En lo referente a organizar el trabajo del aula, la tabla 167 indica que el 47.1% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 42.8%, como bastante superado; el 7.7% como medianamente superado; .3%, muy poco superado y el 1.4% como nada superado. Parece que los profesores principiantes han desarrollado la habilidad para organizar el trabajo de aula, ya que 89.9% de ellos ha contestado que lo ha logrado bastante y totalmente.

Tabla 167  
*Organizar el trabajo del aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	4	1.3
	Muy poco superado	1	.3
	Medianamente superado	23	7.7
	Bastante superado	127	42.8
	Totalmente superado	140	47.1
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que respecta a la falta de materiales didácticos, la tabla 168 muestra que el 21.5% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 32%, como bastante superado; el 30% como medianamente superado; 9.8%, muy poco superado y el 2.7% como nada superado. Aunque no es un problema que depende directamente de los profesores principiantes, se infiere que deben seguir insistiendo en la búsqueda de soluciones a la falta de materiales didácticos, ya que sólo el 53.5% lo ha superado bastante y totalmente.



Tabla 168  
*Falta de materiales didácticos*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	8	2.7
Muy poco superado	29	9.8
Medianamente superado	89	30.0
Bastante superado	95	32.0
Totalmente superado	64	21.5
No contestan	12	4.0
Total	297	100.0

Con respecto a su relación con los colegas, la tabla 169 presenta que el 65% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 25.6%, como bastante superado; el 6.4% como medianamente superado y el 1.7%, muy poco superado. Como se observa, este problema ha sido superado bastante y totalmente por el 90.6% de los profesores principiantes lo que significa un logro bastante alto.

Tabla 169  
*Relación con los colegas*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Muy poco superado	5	1.7
Medianamente superado	19	6.4
Bastante superado	76	25.6
Totalmente superado	193	65.0
No contestan	4	1.3
Total	297	100.0

En lo relativo a planificación de las clases, la tabla 170 indica que el 50.2% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 44.4%, como bastante superado; el 3.7% como medianamente superado y el .3% como nada superado. Se infiere que este problema ha sido significativamente superado por los principiantes, ya que el 94.6% lo ha logrado bastante y totalmente.



Tabla 170  
*Planificación de las clases*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	1	.3
	Medianamente superado	11	3.7
	Bastante superado	132	44.4
	Totalmente superado	149	50.2
	No contestan	4	1.3
Total		297	100.0

En lo que tiene que ver con el conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro, la tabla 171 indica que el 36% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 48.5%, como bastante superado; el 13.5% como medianamente superado; 1%, muy poco superado y el .3% como nada superado. Se puede deducir que los principiantes de INDUCTIO, han logrado un buen conocimiento de las políticas educativas y el reglamento del centro, pues el 84.5% ha dicho que ha superado este problema bastante y totalmente.

Tabla 171  
*Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	1	.3
	Muy poco superado	3	1.0
	Medianamente superado	40	13.5
	Bastante superado	144	48.5
	Totalmente superado	107	36.0
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que respecta a realización de trabajos no docentes, la tabla 172 registra que el 21.5% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 44.1%, como bastante superado; el 23.6% como medianamente superado; 4.0%, muy poco superado y el .7% como nada superado. Se puede inferir que los profesores principiantes no han logrado superar, de manera significativa este problema, ya que el 65.6% es que lo ha logrado bastante y totalmente. Parece que en algunos centros se les asigna tareas administrativas para rellenar las horas que no tienen ocupadas en las aulas.



Tabla 172  
*Realización de trabajos no docentes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	2	.7
Muy poco superado	12	4.0
Medianamente superado	70	23.6
Bastante superado	131	44.1
Totalmente superado	64	21.5
No contestan	18	6.1
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes, la tabla 173 presenta que el 27.6% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 45.1%, como bastante superado; el 20.5% como medianamente superado; 3%, muy poco superado y el .3% como nada superado. Mientras que el 3.4% no contesta. Este problema fue superado por el 72.7% de los principiantes de INDUCTIO bastante y totalmente, lo que representa poco avance en este sentido.

Tabla 173  
*Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada superado	1	.3
Muy poco superado	9	3.0
Medianamente superado	61	20.5
Bastante superado	134	45.1
Totalmente superado	82	27.6
No contestan	10	3.4
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con cantidad de estudiantes por aula, la tabla 174 presenta que el 24.9% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 41.4%, como bastante superado; el 22.9% como medianamente superado; 5.4%, muy poco superado y el 2.7% como nada superado. Mientras que el 2.75 no contestó. Este problema está superado bastante y totalmente para los principiantes de INDUCTIO en un 66.3%, sin embargo, puede mejorar o empeorar para el año siguiente, ya que no depende de ellos; sino de la demanda poblacional o



asignación de la dirección del centro, ya que muchas veces al principiante se le asignan los grupos más numerosos.

Tabla 174  
*Cantidad de estudiantes por aula*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	8	2.7
	Muy poco superado	16	5.4
	Medianamente superado	68	22.9
	Bastante superado	123	41.4
	Totalmente superado	74	24.9
	No contestan	8	2.7
Total		297	100.0

En lo relativo a remuneración (pago por el trabajo realizado), la tabla 175 presenta que el 26.9% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 39.7%, como bastante superado; el 21.9% como medianamente superado; 4.7%, muy poco superado y el 2.7% como nada superado. Aquí se observa que el 66.6 de los principiantes consultados ha considerado este problema como bastante y totalmente superado, aunque la solución del mismo no depende de ellos.

Tabla 175  
*Remuneración (pago por el trabajo realizado)*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	8	2.7
	Muy poco superado	14	4.7
	Medianamente superado	65	21.9
	Bastante superado	118	39.7
	Totalmente superado	80	26.9
Total		297	100.0

En lo referente a sobrecarga laboral, la tabla 176 presenta que el 19.2% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 37.7%, como bastante superado; el 28.3% como medianamente superado; 11.1%, muy poco superado y el 3.4% como nada superado. Este problema no ha sido superado de manera significativa, ya que sólo el 56.9%



de los principiantes dice que lo ha logrado, sin embargo, el restante 42.7% no lo ha logrado en la misma proporción.

Tabla 176  
*Sobrecarga laboral*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	10	3.4
	Muy poco superado	33	11.1
	Medianamente superado	84	28.3
	Bastante superado	112	37.7
	Totalmente superado	57	19.2
	No contesta	1	.3
Total		297	100.0

En lo relativo a al clima laboral, la tabla 177 presenta que el 36% de los profesores principiantes lo considera como un problema totalmente superado; el 40.1%, como bastante superado; el 17.5% como medianamente superado; 4%, muy poco superado y el 1.7% como nada superado. Un 76.1% de los profesores principiantes consultados considera que ha superado este problema bastante o totalmente, lo que significa que para los demás sigue siendo un problema que les afecta.

Tabla 177  
*Clima laboral*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada superado	5	1.7
	Muy poco superado	12	4.0
	Medianamente superado	52	17.5
	Bastante superado	119	40.1
	Totalmente superado	107	36.0
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

### Necesidades formativas

Se consultó a los profesores principiantes de INDUCTIO acerca de las necesidades formativas en una escala de Muy urgente, Urgente, Normal, Poco urgente y Nada urgente. A continuación presentamos los resultados:



En lo que respecta a conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes, la tabla 178 presenta que el 8.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.5%, urgente; el 33.3%, normal; 20.2%, poco urgente y el 21.2% como nada urgente. Es significativo que el 3.7% no contestó. Se puede observar, que esta necesidad ha sido planteada dentro los rangos muy urgente y urgente por sólo el 21.6% de los encuestados, lo que indica que hay que seguir insistiendo en la búsqueda de su superación.

Tabla 178

*Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	63	21.2
Poco urgente	60	20.2
Normal	99	33.3
Urgente	40	13.5
Muy urgente	24	8.1
No contestan	11	3.7
Total	297	100.0

En lo que corresponde a conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado, la tabla 179 presenta que el 7.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 12.5%, urgente; el 41.4%, normal; 17.8%, poco urgente y el 17.8% como nada urgente. Es significativo que el 2.7% no contestó. Por lo que se intuye, esta necesidad ha sido considerada muy urgente, urgente por un 20.2%, lo que refleja que un grupo importante deberá continuar avanzando hacia la búsqueda de superar esta necesidad.

Tabla 179

*Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	53	17.8
Poco urgente	53	17.8
Normal	123	41.4
Urgente	37	12.5
Muy urgente	23	7.7
No contestan	8	2.7
Total	297	100.0



En lo referente a saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, la tabla 180 presenta que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.5%, urgente; el 37.7%, normal; 19.9%, poco urgente y el 18.5% como nada urgente. Es significativo que el 3% no contestó. Esta necesidad ha sido considerada como significativamente muy urgente y urgente por el 20.9%, lo que hace suponer que es parte de la demanda de una parte importante de los participantes de INDUCTIO.

Tabla 180

*Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	55	18.5
Poco urgente	59	19.9
Normal	112	37.7
Urgente	40	13.5
Muy urgente	22	7.4
No contestan	9	3.0
Total	297	100.0

En lo relativo a saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, la tabla 181 presenta que el 6.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 16.2%, urgente; el 31.6%, normal; 25.3%, poco urgente y el 19.2% como nada urgente. Por lo que se deduce, esta necesidad ha sido considerada muy urgente y urgente, debido a que el 22.9% la consideró como tal.

Tabla 181

*Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	57	19.2
Poco urgente	75	25.3
Normal	94	31.6
Urgente	48	16.2
Muy urgente	20	6.7
No contestan	3	1.0
Total	297	100.0





En lo referente a propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo, la tabla 182 presenta que el 6.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 12.5%, urgente; el 36.4%, normal; 21.9%, poco urgente y el 21.9% como nada urgente. Según parece, a medida que los principiantes se formaban en el programa Inductio disminuían esta necesidad, ya que un 19.2% la consideró como muy urgente y urgente.

Tabla 182

*Propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	65	21.9
Poco urgente	65	21.9
Normal	108	36.4
Urgente	37	12.5
Muy urgente	20	6.7
No contestan	2	.7
Total	297	100.0

En lo que se refiere a conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural, la tabla 183 presenta que el 3.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 22.2%, urgente; el 34%, normal; 23.2%, poco urgente y el 15.2% como nada urgente. Esta necesidad ha quedado en los rangos muy urgente y urgente en un 25.9%, según ha sido reportada por los principiantes de INDUCTIO que fueron consultados, lo que indica que hay que seguir insistiendo en su formación para que logren superarla.

Tabla 183

*Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	45	15.2
Poco urgente	69	23.2
Normal	101	34.0
Urgente	66	22.2
Muy urgente	11	3.7
No contestan	5	1.7
Total	297	100.0



En lo que tiene que ver con conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje, la tabla 184 presenta que el 5.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 12.8%, urgente; el 36.4%, normal; 18.5%, poco urgente y el 22.9% como nada urgente. Es significativo que un 4% no contestó. Esta necesidad ha sido considerada como muy urgente y urgente por un 18.2% de los principiantes, lo que indica un avance en la superación de la misma, sin embargo, hay que prestar atención a este grupo que la ha indicado como como muy urgente y urgente.

Tabla 184  
*Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	68	22.9
Poco urgente	55	18.5
Normal	108	36.4
Urgente	38	12.8
Muy urgente	16	5.4
	12	4.0
Total	297	100.0

En lo concerniente a saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje, la tabla 185 presenta que el 6.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 16.5%, urgente; el 34%, normal; 23.9 %, poco urgente y el 17.5% como nada urgente. Se observa que a la fecha, el 20.9% de los principiantes consultados manifiesta que esta necesidad le parece muy urgente y urgente, por lo que se infiere que hay que seguir insistiendo en la búsqueda de la superación de la misma.



Tabla 185

*Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	52	17.5
	Poco urgente	71	23.9
	Normal	101	34.0
	Urgente	49	16.5
	Muy urgente	19	6.4
		5	1.7
Total		297	100.0

En lo referente a mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparte y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno, la tabla 186 presenta que el 6.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.1%, urgente; el 34.3%, normal; 20.5%, poco urgente y el 24.6% como nada urgente. Según se observa, el 19.5% de los principiantes ha manifestado que esta necesidad le parece muy urgente y urgente, por lo que se infiere que a medida que se fueron formando en INDUCTIO, los integrantes de este grupo sigue demandando formación en esta temática.

Tabla 186

*Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	73	24.6
	Poco urgente	61	20.5
	Normal	102	34.3
	Urgente	39	13.1
	Muy urgente	19	6.4
	No contestan	3	1.0
Total		297	100.0

En lo que respecta a conocer y cumplir el marco legal, institucional y finalidades de la educación dominicana, la tabla 187 presenta que el 6.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 11.4%, urgente; el 35.4%, normal; 21.2%, poco urgente y el 23.2%



como nada urgente. Es significativo que el 2.7 no contestó. Se puede observar que el 17.5% de los principiantes considera que esta necesidad es muy urgente y urgente, lo que indica que los demás la fueron superando durante su formación en INDUCTIO y sólo este grupo es el que la demanda en los rangos de muy urgente y urgente.

Tabla 187  
*Conocer y cumplir el marco legal, institucional y finalidades de la educación dominicana.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	69	23.2
Poco urgente	63	21.2
Normal	105	35.4
Urgente	34	11.4
Muy urgente	18	6.1
No contestan	8	2.7
Total	297	100.0

En lo que se refiera a conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir su identidad profesional, la tabla 188 presenta que el 5.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.1%, urgente; el 38.4%, normal; 21.9%, poco urgente y el 20.2% como nada urgente. Por lo que se puede ver, el 18.2% de los principiantes considera esta necesidad como muy urgente y urgente, lo que deja evidenciado que el grupo que aún sigue demandando esta formación supera el 10%.

Tabla 188  
*Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	60	20.2
Poco urgente	65	21.9
Normal	114	38.4
Urgente	39	13.1
Muy urgente	15	5.1
	4	1.3
Total	297	100.0

En relación a saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias, la



tabla 189 presenta que el 8.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 11.8%, urgente; el 30.3%, normal; 21.5%, poco urgente y el 27.3% como nada urgente. Según los principiantes consultados, esta necesidad le parece muy urgente y urgente a un 19.9%, por lo que se puede intuir que una mayoría la superó a medida que se formaban en INDUCTIO.

Tabla 189

*Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	81	27.3
Poco urgente	64	21.5
Normal	90	30.3
Urgente	35	11.8
Muy urgente	24	8.1
No contestan	3	1.0
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres, la tabla 190 presenta que el 5.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 16.8%, urgente; el 32%, normal; 21.2%, poco urgente y el 24.2% como nada urgente. Según los datos obtenidos, esta necesidad es considerada como muy urgente y urgente por un 22.2% de los principiantes consultados, lo que indica que habrá que seguir insistiendo para que logren superarla una mayor cantidad de principiantes la puedan superar.



Tabla 190

*Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	72	24.2
	Poco urgente	63	21.2
	Normal	95	32.0
	Urgente	50	16.8
	Muy urgente	16	5.4
	No contestan	1	.3
Total		297	100.0

En lo que corresponde a saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 191 presenta que el 6.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.1%, urgente; el 35.7%, normal; 22.6%, poco urgente y el 21.2% como nada urgente. Por lo visto, esta necesidad se fue superando a medida que los principiantes de INDUCTIO se formaban, ya que el 19.2 la consideró como muy urgente y urgente, siendo este grupo con el que más habría que insistir para que logre superarla.

Tabla 191

*Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	63	21.2
	Poco urgente	67	22.6
	Normal	106	35.7
	Urgente	39	13.1
	Muy urgente	18	6.1
	No contestan	4	1.3
Total		297	100.0

En lo que tiene que ver con conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparte, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 192 presenta que el 5.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 14.5%, urgente; el 35%, normal; 20.5%, poco urgente y el 23.2% como nada urgente. Se observa que el 19.6% de los principiantes consultados, considera esta necesidad como muy urgente y



urgente, lo que significa que la mayoría la fue superando, sin embargo, aún queda este grupo por superarla.

Tabla 192

*Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	69	23.2
Poco urgente	61	20.5
Normal	104	35.0
Urgente	43	14.5
Muy urgente	15	5.1
No contestan	5	1.7
Total	297	100.0

En lo que corresponde a elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 193 presenta que el 7.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 11.4%, urgente; el 36%, normal; 21.9%, poco urgente y el 21.9% como nada urgente. Se intuye que el 18.5% de los principiantes consultados considera esta necesidad como muy urgente y urgente, lo que permite inferir que a medida que se formaban en INDUCTIO, la mayoría la fue superando.

Tabla 193

*Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	65	21.9
Poco urgente	65	21.9
Normal	107	36.0
Urgente	34	11.4
Muy urgente	21	7.1
No contestan	5	1.7
Total	297	100.0

En lo que respecta a saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, la tabla 194 presenta que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 16.5%, urgente; el 32%,



normal; 19.9%, poco urgente y el 23.6% como nada urgente. Según los datos obtenidos, un 23.9% de los principiantes consultados, considera esta necesidad como muy urgente y urgente, lo que permite inferir que habrá que insistir en la superación de la misma, ya que este grupo que no lo ha logrado es numeroso.

Tabla 194

*Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	70	23.6
Poco urgente	59	19.9
Normal	95	32.0
Urgente	49	16.5
Muy urgente	22	7.4
No contestan	2	.7
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, la tabla 195 presenta que el 9.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 14.5%, urgente; el 29%, normal; 19.9%, poco urgente y el 26.3% como nada urgente. Por lo que se observa, habrá que seguir insistiendo en la superación de esta necesidad, ya que el grupo (23.6%) de los principiantes la considera muy urgente y urgente es numeroso.

Tabla 195

*Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	78	26.3
Poco urgente	59	19.9
Normal	86	29.0
Urgente	43	14.5
Muy urgente	27	9.1
No contestan	4	1.3
Total	297	100.0





En lo concerniente a saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos, la tabla 196 presenta que el 5.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 16.2%, urgente; el 36%, normal; 22.6%, poco urgente y el 19.9% como nada urgente. Según los datos que se observan, los principiantes de Inductio que han sido consultados, el 21.3% considera que esta necesidad es muy urgente y urgente para ellos, lo que hace pensar que este grupo deberá hacer un mayor esfuerzo para superarla.

Tabla 196

*Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	59	19.9
Poco urgente	67	22.6
Normal	107	36.0
Urgente	48	16.2
Muy urgente	15	5.1
No contesta	1	.3
Total	297	100.0

En lo que respecta a saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo, la tabla 197 presenta que el 6.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 14.1%, urgente; el 34%, normal; 22.2%, poco urgente y el 21.5% como nada urgente. Como se observa, para un 20.8% de los principiantes consultados, esta necesidad le parece muy urgente y urgente, lo que significa que a pesar de su formación en INDUCTIO deberán seguir capacitándose para superarla.



Tabla 197

*Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	64	21.5
	Poco urgente	66	22.2
	Normal	101	34.0
	Urgente	42	14.1
	Muy urgente	20	6.7
	No contestan	4	1.3
Total		297	100.0

En relación a diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar, la tabla 198 indica que el 4.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 18.9%, urgente; el 36.7%, normal; 19.5%, poco urgente y el 19.5% como nada urgente. Según estos datos que se observan, un grupo, que representa el 23.6% de los principiantes, deberá continuar trabajando para superar esta necesidad, ya que ha informado que la siente como muy urgente y urgente.

Tabla 198

*Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	58	19.5
	Poco urgente	58	19.5
	Normal	109	36.7
	Urgente	56	18.9
	Muy urgente	14	4.7
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que respecta a conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres, la tabla 199 indica que el 7.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 14.1%, urgente; el 37%, normal; 18.9%, poco urgente y el 20.9% como nada urgente. Se puede deducir que, específicamente el 21.8% de los principiantes consultados considera que esta es una necesidad muy urgente y urgente, por lo que dicho grupo deberá enfocarse para superarla.



Tabla 199

*Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	62	20.9
	Poco urgente	56	18.9
	Normal	110	37.0
	Urgente	42	14.1
	Muy urgente	23	7.7
	No contestan	4	1.3
Total		297	100.0

En lo relativo a saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales, la tabla 200 indica que el 6.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 15.8%, urgente; el 36.7%, normal; 19.9%, poco urgente y el 20.2% como nada urgente. Por lo que se observa en los resultados obtenidos, hace falta que un 22.5% logre superar esta necesidad, ya que ha dicho que la siente como muy urgente y urgente.

Tabla 200

*Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	60	20.2
	Poco urgente	59	19.9
	Normal	109	36.7
	Urgente	47	15.8
	Muy urgente	20	6.7
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que se refiere a utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional, la tabla 201 indica que el 4.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 15.5%, urgente; el 36%, normal; 22.6%, poco urgente y el 20.5% como nada urgente. Se puede observar que un 19.9% de los principiantes consultados siente esta necesidad como muy urgente y urgente, lo que hace pensar que ese grupo avanzó menos durante su formación en INDUCTIO.



Tabla 201

*Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	61	20.5
	Poco urgente	67	22.6
	Normal	107	36.0
	Urgente	46	15.5
	Muy urgente	13	4.4
	No contestan	3	1.0
Total		297	100.0

En lo que tiene que ver con conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos, la tabla 202 indica que el 5.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 17.8%, urgente; el 36.4%, normal; 19.2%, poco urgente y el 20.9% como nada urgente. Se puede identificar que el 22.9% de los principiantes consultados aún considera como muy urgente y urgente esta necesidad, lo que constituye un desafío, tanto para el grupo como para las autoridades insistir para lograr la superación de la misma.

Tabla 202

*Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	62	20.9
	Poco urgente	57	19.2
	Normal	108	36.4
	Urgente	53	17.8
	Muy urgente	15	5.1
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que se relaciona con saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos, la tabla 203 indica que el 5.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 15.2%, urgente; el 29.6%, normal; 21.9%, poco urgente y el 25.6% como nada urgente. Se puede observar que el 20.9% de los profesores principiantes de INDUCTIO



todavía siente esta necesidad como muy urgente y urgente, siendo este grupo lo suficiente numeroso como para considerar la posibilidad de seguir capacitándolo hasta que logre la superación de dicha necesidad.

Tabla 203

**Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos.**

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	76	25.6
Poco urgente	65	21.9
Normal	88	29.6
Urgente	45	15.2
Muy urgente	17	5.7
No contestan	6	2.0
Total	297	100.0

En lo que referente a desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles, la tabla 204 indica que el 6.1% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 11.8%, urgente; el 34.3%, normal; 19.9%, poco urgente y el 24.6% como nada urgente. Es significativo que el 3.4% no contestó. Según se observa, sólo el 17.9% de los principiantes consultados ha dicho que siente como muy urgente y urgente esta necesidad, lo que hace suponer que para los demás resulta normal, poco urgente y nada urgente.

Tabla 204

*Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	73	24.6
Poco urgente	59	19.9
Normal	102	34.3
Urgente	35	11.8
Muy urgente	18	6.1
No contestan	10	3.4
Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con saber aplicar metodologías que permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica, la tabla 205 indica que el 5.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 19.2%, urgente; el 32.7%, normal; 24.2%, poco



urgente y el 17.8% como nada urgente. Los datos obtenidos indican que un grupo importante (24.6%) de los principiantes de Inductio siente esta necesidad como muy urgente y urgente y esto hace pensar que deberán esforzarse más para superarla.

Tabla 205  
*Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	53	17.8
	Poco urgente	72	24.2
	Normal	97	32.7
	Urgente	57	19.2
	Muy urgente	16	5.4
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que se relaciona con saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente el desempeño, la tabla 206 indica que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 15.2%, urgente; el 33%, normal; 24.2%, poco urgente y el 19.5% como nada urgente. Los datos hacen suponer que para el 22.6% de los principiantes de Inductio esta necesidad le parece muy urgente y urgente, por lo que sigue latente la necesidad de que se sigan formando en esta temática.

Tabla 206  
*Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	58	19.5
	Poco urgente	72	24.2
	Normal	98	33.0
	Urgente	45	15.2
	Muy urgente	22	7.4
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que tiene que ver con evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, la práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran, la tabla 207 indica que el 6.4%



de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.8%, urgente; el 34%, normal; 23.6%, poco urgente y el 2.9% como nada urgente. Estos resultados muestran que para el 20.2% de los principiantes de INDUCTIO esta necesidad es muy urgente y urgente, ya que han sido los que menos han avanzado para superarla.

Tabla 207

*Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	65	21.9
	Poco urgente	70	23.6
	Normal	101	34.0
	Urgente	41	13.8
	Muy urgente	19	6.4
	No contestan	1	.3
Total		297	100.0

En lo relativo a saber acerca de los deberes y derechos como docente, la tabla 208 indica que el 10.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 9.1%, urgente; el 32.3%, normal; 16.2%, poco urgente y el 31.3% como nada urgente. Se puede identificar a un grupo de 19.5% de los principiantes consultados que ha sido el que no ha superado esta necesidad, ya que la siente como muy urgente y urgente.

Tabla 208

*Saber acerca de mis deberes y derechos como docente.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	93	31.3
	Poco urgente	48	16.2
	Normal	96	32.3
	Urgente	27	9.1
	Muy urgente	31	10.4
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que respecta a asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se presentan, la tabla 209 indica que el 7.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 8.4%, urgente; el 31.3%, normal; 17.2%, poco



urgente y el 33% como nada urgente. Estos datos indican que el 16.1% de los principiantes de Inductio sienten esta necesidad como muy urgente y urgente, lo que hace suponer que ha habido avance en los demás que han llegado a asentirla como normal, poco urgente y nada urgente.

Tabla 209

*Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	98	33.0
	Poco urgente	51	17.2
	Normal	93	31.3
	Urgente	25	8.4
	Muy urgente	23	7.7
	No contestan	7	2.4
Total		297	100.0

En lo concerniente a conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje, la tabla 210 indica que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 13.5%, urgente; el 35.7%, normal; 24.6%, poco urgente y el 18.2% como nada urgente. Se puede observar que un 20.9% de los consultados siente esta necesidad como muy urgente y urgente, ya que a pesar de su formación en INDUCTIO es el grupo que menos ha avanzado.

Tabla 210

*Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	54	18.2
	Poco urgente	73	24.6
	Normal	106	35.7
	Urgente	40	13.5
	Muy urgente	22	7.4
	No contestan	2	.7
Total		297	100.0

En lo que se relaciona con saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros, la tabla 211 indica que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 9.1%, urgente; el 28.6%, normal;





13.8%, poco urgente y el 38.7% como nada urgente. Estos datos reflejan que ha habido avance en la mayoría de los principiantes de INDUCTIO, ya que el 16.5% siente esta necesidad como muy urgente y urgente.

Tabla 211

*Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	115	38.7
	Poco urgente	41	13.8
	Normal	85	28.6
	Urgente	27	9.1
	Muy urgente	22	7.4
	No contestan	7	2.4
	Total	297	100.0

En lo referente a conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática, la tabla 212 indica que el 6.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 12.5%, urgente; el 29%, normal; 17.8%, poco urgente y el 32.7% como nada urgente. Estos datos indican que el 19.2% de los consultados a la fecha siente esta necesidad como muy urgente y urgente lo que hace pensar que son los que más deben esforzarse para superarla.

Tabla 212

*Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nada urgente	97	32.7
	Poco urgente	53	17.8
	Normal	86	29.0
	Urgente	37	12.5
	Muy urgente	20	6.7
	No contestan	4	1.3
	Total	297	100.0

En lo que tiene que ver con aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar la cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos, la tabla 213 indica que



el 30% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 22.2%, urgente; el 26.3%, normal; 9.4%, poco urgente y el 11.1% como nada urgente. Estos datos muestran que un grupo compuesto por más de la mitad de los principiantes siente esta necesidad como muy urgente y urgente, ya que 52.2% así la reconoce, por lo que constituye uno de los principales desafíos para las autoridades educativas.

Tabla 213

*Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	33	11.1
Poco urgente	28	9.4
Normal	78	26.3
Urgente	66	22.2
Muy urgente	89	30.0
No contestan	3	1.0
Total	297	100.0

En lo que se relaciona con cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos, la tabla 214 indica que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 15.5%, urgente; el 34.3%, normal; 20.9%, poco urgente y el 20.2% como nada urgente. Se puede ver que un 22.9% de los consultados reconoce que esta necesidad le parece muy urgente y urgente, siendo este grupo lo suficiente numeroso como para que se tome en cuenta para seguir insistiendo en su formación.



Tabla 214

*Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	60	20.2
Poco urgente	62	20.9
Normal	102	34.3
Urgente	46	15.5
Muy urgente	22	7.4
No contestan	5	1.7
Total	297	100.0

En lo referente a saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva, la tabla 215 indica que el 7.7% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente; el 14.8%, urgente; el 34%, normal; 22.9%, poco urgente y el 19.9% como nada urgente. Se observa que un grupo de un 22.5% de los principiantes consultados ha dicho que siente esta necesidad como muy urgente y urgente, siendo los que menos han avanzado para superarla y se debería insistir para lograrlo.

Tabla 215

*Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	59	19.9
Poco urgente	68	22.9
Normal	101	34.0
Urgente	44	14.8
Muy urgente	23	7.7
No contestan	2	.7
Total	297	100.0

En lo que se relaciona con conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo, la tabla 216 indica que el 7.4% de los profesores principiantes la considera como una necesidad muy urgente;



el 17.2%, urgente; el 35.7%, normal; 20.5%, poco urgente y el 18.2% como nada urgente. Los resultados indican que 24.6% de los consultados todavía sienten que esta es una necesidad muy urgente y urgente, lo que hace pensar que representan uno de los grupos con mayor desafío para superarla.

Tabla 216

*Conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo.*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nada urgente	54	18.2
Poco urgente	61	20.5
Normal	106	35.7
Urgente	51	17.2
Muy urgente	22	7.4
99	3	1.0
Total	297	100.0

**Otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuestionario proporcionado a los profesores principiantes de Inductio, y que ellos agregaron:**

A los profesores principiantes de INDUCTIO se les pidió que enumeran otras necesidades que no habían sido indicadas en el cuestionario proporcionado y a continuación enumeraron las que aparecen en el cuadro 15:



Cuadro 15

*Otras necesidades de formación*

1-Usos de software educativos 2-uso de proyector para presentaciones.
Capacitación de talleres diplomados en el área de matemática. Desempeñar la labor en el área que está preparada, no sobrecarga la
Carrera de post-gradado en cada área académica correspondiente a los maestros principiantes.
Como sobre llevar a los directores que se resisten a los cambios y no quieren apoyar las innovaciones , menos siendo sugeridas por
Desarrollo de las destrezas y habilidades físicas.
Enseñanza de lecto-escritura
Espacio pedagógico para....
La competencia en planificación de unidad
Maestrías
manejo de los registros
Más maestrías para los maestros y más recursos.
Recursos energía permanentes para poder utilizar los tics como debe ser , mejor alimentación en los centros pues como dicen por ah
registro de grado
Todas las necesidades que puedan servir para mejorar la buena labor docente se describe en este cuestionario.
Una maestría en el área

**4.3.1.2. Cuestionario a mentores a final del programa INDUCTIO**

A continuación presentamos las características socioprofesionales de los mentores que acompañaron a los profesores principiantes de INDUCTIO y que fueron consultados acerca del proceso llevado a cabo:

La tabla 217 indica que el 77.1% de los mentores encuestados es de sexo femenino; mientras el 22.9%, masculino. Aquí se puede notar que, mientras en el caso de los profesores principiantes acompañados y que fueron consultados el 10% era de sexo masculino, el 22.9% de los mentores eran varones.

Tabla 217

*Sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	8	22.9
Válidos Femenino	27	77.1
Total	35	100.0



La tabla 218 muestra que el 22.9% de los mentores tiene edad comprendida entre 36 y 40 años de edad; el 17.1%, entre 41 y 45; el 11.4%, entre 31 y 35 años y entre 46 y 50 años de edad respectivamente; el 8.6% entre 25 y 30 años de edad y el 2.9%, más de 55 años. Como se observa, el 45.7% de los mentores tiene edad comprendida entre los 31 y 50 años. Llama la atención que el 25.7% de los mentores no contestó.

Tabla 218  
Edad comprendida entre

	Frecuencia	Porcentaje
25 a 30 años	3	8.6
31 a 35 años	4	11.4
36 a 40 años	8	22.9
Válidos 41 a 45 años	6	17.1
46 a 50 años	4	11.4
Más de 55 años	1	2.9
No contestaron	9	25.7
Total	35	100.0

En cada regional debía haber 2 mentores que acompañaran a los profesores principiantes, aunque algunas llegaron a tener más. La tabla 219 muestra que las regionales 3 y 5 alcanzan el mayor porcentaje (8.6%) debido a que eran la que tenían una mayor cantidad de mentores (3), sin embargo las 1, 2, 6, 9, 8 12, 16 y 18 alcanzan un 2.9% de los mentores consultados. Llama la atención que el 20% de los consultados no contestó.



Tabla 219  
Regional a la que pertenece

	Frecuencia	Porcentaje
1	1	2.9
2	1	2.9
3	3	8.6
4	2	5.7
5	3	8.6
6	1	2.9
7	2	5.7
8	1	2.9
9	1	2.9
Válidos	2	5.7
10	2	5.7
11	2	5.7
12	1	2.9
13	2	5.7
14	2	5.7
15	2	5.7
16	1	2.9
18	1	2.9
No contestaron	7	20.0
Total	35	100.0

En la tabla 220 se puede observar que de las 18 regionales el distrito 1 era el que más mentores tenía (9) y por consecuencia una mayor cantidad de profesores principiantes, ya que alcanza el 25.7%. Le siguen las regionales 4 y 6 con 14.3% respectivamente. Se observa que el 20% de los mentores principiantes no contestó.



Tabla 220  
*Distrito al que pertenece*

	Frecuencia	Porcentaje
1	9	25.7
2	4	11.4
3	3	8.6
Válidos 4	5	14.3
5	2	5.7
6	5	14.3
No contestaron	7	20.0
Total	35	100.0

La tabla 221 indica que el 37.1 de los mentores ha alcanzado en nivel de maestría; el 25.7%, de especialidad y el 31.4%, de licenciatura; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 62.8% tiene nivel de posgrado.

Tabla 221  
*Último título obtenido en la universidad*

	Frecuencia	Porcentaje
Maestría	13	37.1
Especialidad	9	25.7
Licenciatura	11	31.4
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

La tabla 222 presenta que el 65.7% de los mentores lleva de entre 7 y 12 meses como mentores; el 25.7% más de 12 meses; el 5.7% de 1 a 6 meses.

Tabla 222  
*Tiempo lleva como mentor*

	Frecuencia	Porcentaje
De 1 a 6 meses	2	5.7
De 7 a 12 meses	23	65.7
Válidos Más de 12 meses	9	25.7
Más de 1 año	1	2.9
Total	35	100.0

En la tabla 223 se observa que el 54.3% de los mentores ha acompañado entre 7 y 10 profesores principiantes; el 22.9%, entre 1 y 3, el 8.6%, entre 4 y 6 y 11 y 14, respectivamente; mientras que





el 5.7% no contestó. Como se observa, el 71.5% ha acompañado entre 4 y 14 profesores principiantes.

Tabla 223  
*Cantidad profesores principiantes que ha acompañado*

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 y 3	8	22.9
Entre 4 y 6	3	8.6
Entre 7 y 10	19	54.3
Entre 11 y 14	3	8.6
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

Con respecto a la cantidad de escuelas visitadas para acompañar a sus principiantes, la tabla 224 muestra que el 37.1% tuvo que visitar entre 3 y 6, el 31.45, entre 7 y 9; el 22.9%, menos de 3; el 5.7%, más de 9; mientras el 2.9% no contestó. Se puede calcular que el 68.5% ha tenido que visitar entre 3 y 9 escuelas para realizar su función de mentor.

Tabla 224  
*Cantidad escuelas visitadas para acompañar a sus principiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 3	8	22.9
De 3 a 6	13	37.1
De 7 a 9	11	31.4
Más de 9	2	5.7
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0

Cuando se preguntó a los mentores acerca de la cantidad de visitas que había realizado, la tabla 225 presenta que el 62.9% respondió que más de 20; el 17.1% entre 11 y 15; el 14.3%, menos de 5 visitas y el 5.7% entre 16 y 20. Por lo que se puede observar el 62.9% de los mentores realizó más de 20 visitas.



Tabla 225  
*Cantidad aproximada de visitas realizadas a la fecha*

	Frecuencia	Porcentaje
menos de 5	5	14.3
Entre 11 y 15	6	17.1
Válidos Entre 16 y 20	2	5.7
Más de 20	22	62.9
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con la actitud asumida por los directores durante el proceso de inducción, la tabla 226 muestra que el 48.6% la consideró excelente; el 31.4%, muy buena; el 14.3%, buena; el 2.9, deficiente; mientras que el 2.9% no contestó. Se infiere que el 80% de los mentores ha considerado la actitud asumida por los directores durante el proceso de inducción como excelente y muy buena.

Tabla 226  
*Actitud de los directores de los centros durante el proceso de inducción*

	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	17	48.6
Muy buena	11	31.4
Válidos Buena	5	14.3
Deficiente	1	2.9
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0

La tabla 227 muestra que para realizar su labor, el 48.6% de los mentores fue liberado totalmente de las funciones que antes desempeñaba; el 14.3% fue liberado parcialmente de las funciones que antes desempeñaba; el 34.3% no fue liberado de las funciones que antes desempeñaba; mientras que el 2.9% no contestó. Cabe resaltar que el 48.6% de los mentores consultados realizó su función sin las limitaciones que generan las funciones ordinarias u otras que les sean asignadas.



Tabla 227

**Para realizar la labor de mentoría**

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Se le ha liberado totalmente de las funciones que antes desempeñaba	17	48.6
Se le ha liberado parcialmente de las funciones que antes desempeñaba	5	14.3
No se le ha liberado de las funciones que antes desempeñaba	12	34.3
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con la caracterización del primer año de mentoría, la tabla 228 muestra que el 68.6% de los mentores consultados lo caracterizó como muy satisfactorio porque desarrolló los conocimientos y las habilidades requeridas; el 17.1%, dijo estar satisfecho, aunque le costó algo adaptarse a la labor de mentoría y el 8.6% dijo estar totalmente en crisis y se planteaba si continuaría como mentor o no; mientras que el 5.7 no contestó. Hace suponer que el 85.7% de los mentores se sintió muy satisfecho y satisfecho en la realización de su trabajo, siendo este porcentaje bastante significativo.

Tabla 228

*Cómo caracteriza este primer año de mentoría*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Muy satisfactorio porque he desarrollado los conocimientos y las habilidades requeridas,	24	68.6
Me ha costado algo adaptarme a la labor de mentoría, pero estoy satisfecho	6	17.1
Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuaría o no como mentor	3	8.6
No contestó	2	5.7
Total	35	100.0



## Problemas

En relación con el manejo de la disciplina, en la tabla 229 se observa que el 62.9% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 25.7%, totalmente de acuerdo; el 8.6%, medianamente de acuerdo y el 2.9%, muy poco de acuerdo. Se concluye que el 88.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que el manejo de la disciplina fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 229

### *Mantenimiento de la disciplina en el aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	3	8.6
Válidos Bastante de acuerdo	22	62.9
Totalmente de acuerdo	9	25.7
Total	35	100.0

En lo relativo a la motivación de los estudiantes, la tabla 230 indica que el 60% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 20%, totalmente de acuerdo; el 14.3%, medianamente de acuerdo; el 2.9%, muy poco de acuerdo y el 2.9% nada de acuerdo. Se infiere que el 80% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que la motivación de los estudiantes fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 230

### *Motivación de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	5	14.3
Válidos Bastante de acuerdo	21	60.0
Totalmente de acuerdo	7	20.0
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, en la tabla 231 se puede observar que el 54.3% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue



un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 14.3%, totalmente de acuerdo; el 22.9%, medianamente de acuerdo; el 8.6%, muy poco de acuerdo. Se llega a la conclusión que el 68.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción. Sin embargo, llama la atención que el 31.5% dijo estar medianamente de acuerdo y muy poco de acuerdo.

Tabla 231

*Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	3	8.6
Medianamente de acuerdo	8	22.9
Válidos Bastante de acuerdo	19	54.3
Totalmente de acuerdo	5	14.3
Total	35	100.0

La tabla 232 muestra lo relativo a la evaluación de los estudiantes, el 51.4% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 17.1%, totalmente de acuerdo; el 25.7%, medianamente de acuerdo; el 5.5%, muy poco de acuerdo. Se observa que el 68.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que la evaluación de los estudiantes fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción. Sin embargo, llama la atención que el 31.4% dijo estar medianamente de acuerdo y muy poco de acuerdo.

Tabal 232

*Evaluación de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	2	5.7
Medianamente de acuerdo	9	25.7
Válidos Bastante de acuerdo	18	51.4
Totalmente de acuerdo	6	17.1
Total	35	100.0

La tabla 233 muestra lo concerniente a relación con las familias, indicando que el 54.3% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores



principiantes durante el primer año de inducción; el 17.1%, totalmente de acuerdo; el 22.9%, medianamente de acuerdo; el 2.9%, muy poco de acuerdo y el 2.9% nada de acuerdo. Los datos permiten observar que el 71.4% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que la relación con las familias fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción. Sin embargo, el 28.7 dijo estar medianamente de acuerdo, muy poco de acuerdo y nada de acuerdo.

Tabla 233

*Relación con las familias*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	8	22.9
Bastante de acuerdo	19	54.3
Totalmente de acuerdo	6	17.1
Total	35	100.0

En lo relativo al dominio de la materia, la tabla 234 indica que el 51.4% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 40%, totalmente de acuerdo; el 5.7%, medianamente de acuerdo y el 2.9%, muy poco de acuerdo. Se concluye que el 91.4% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que el dominio de la materia fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 234

*Dominio de la materia*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	2	5.7
Bastante de acuerdo	18	51.4
Totalmente de acuerdo	14	40.0
Total	35	100.0

La tabla 235 se refiere a la relación con el director del centro, mostrando que el 45.7% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 37.1%, bastante de acuerdo; el 5.7%,



medianamente de acuerdo; el 2.9%, muy poco de acuerdo, el 2.9% nada de acuerdo y el 5.7 no contestó. Se puede observar que el 82.8% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que la relación con el director del centro fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 235

*Relación con el director del centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	2	5.7
Bastante de acuerdo	13	37.1
Totalmente de acuerdo	16	45.7
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

Con respecto a disponer de poco tiempo para los asuntos personales, la tabla 236 muestra que el 40% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 40%, medianamente de acuerdo; el 8.6%, totalmente de acuerdo; el 5.7%, muy poco de acuerdo y el 5.7% nada de acuerdo. Llama la atención que el 48.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que disponer de poco tiempo para los asuntos personales fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción. Mientras que el 51.4%, medianamente de acuerdo, muy poco de acuerdo y nada de acuerdo.

Tabla 236

*Disponer de poco tiempo para los asuntos personales*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	2	5.7
Muy poco de acuerdo	2	5.7
Medianamente de acuerdo	14	40.0
Bastante de acuerdo	14	40.0
Totalmente de acuerdo	3	8.6
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con lograr aportes de las familias al centro, la tabla 237 indica que el 54.3% de los mentores estuvo bastante de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores



principiantes durante el primer año de inducción; el 25.7%, medianamente de acuerdo; el 14.3%, totalmente de acuerdo; el 2.9% nada de acuerdo y el 2.9% no contestó. Se concluye que el 88.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que lograr aportes de las familias al centro fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 237

*Aportes de las familias al centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	9	25.7
Válidos Bastante de acuerdo	19	54.3
Totalmente de acuerdo	5	14.3
No contestaron	1	2.9
Total	35	100.0

En lo concerniente a valoración social de la profesión y de la labor docente, la tabla 238 muestra que el 51.4% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 40%, bastante de acuerdo; el 5.7%, medianamente de acuerdo y el 2.9% muy poco de acuerdo. Se comprueba que el 91.4% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que valoración social de la profesión y de la labor docente fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 238

*Valoración social de la profesión y de la labor docente*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	2	5.7
Válidos Bastante de acuerdo	14	40.0
Totalmente de acuerdo	18	51.4
Total	35	100.0

La tabla 239 muestra lo que tiene que ver con adaptación al contexto cultural y social, indicando que el 45.7% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 42.9%, bastante de acuerdo; el





8.6%, medianamente de acuerdo y el 2.9% nada de acuerdo. Los datos ponen de manifiesto que el 88.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que adaptación al contexto cultural y social fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 239

*Adaptación al contexto cultural y social*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	3	8.6
Válidos Bastante de acuerdo	15	42.9
Totalmente de acuerdo	16	45.7
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con organizar el trabajo del aula, la tabla 240 indica que el 45.7% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 42.9%, bastante de acuerdo; el 8.6%, medianamente de acuerdo y el 2.9% nada de acuerdo. Cabe destacar que el 88.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que organizar el trabajo del aula fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabal 240

*Organizar el trabajo del aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	3	8.6
Válidos Bastante de acuerdo	15	42.9
Totalmente de acuerdo	16	45.7
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con falta de materiales didácticos, la tabla 241 muestra que el 28.6% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 40%, bastante de acuerdo; el 14.3%, medianamente de acuerdo; el 8.6% muy poco de acuerdo, el 2.9% nada de acuerdo y el 5.7% no contestó. Se concluye que el 68.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de



acuerdo en considerar que falta de materiales didácticos fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 241

*Falta de materiales didácticos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	3	8.6
Medianamente de acuerdo	5	14.3
Bastante de acuerdo	14	40.0
Totalmente de acuerdo	10	28.6
No contestaron	2	5.7
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

La tabla 242 muestra lo que tiene que ver con relación con los colegas, indicando el 42.9% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 48.6%, bastante de acuerdo; el 5.7%, medianamente de acuerdo y el 2.9% nada de acuerdo. Se puede observar que el 91.5% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que relación con los colegas fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 242

*Relación con los colegas*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	2	5.7
Bastante de acuerdo	17	48.6
Totalmente de acuerdo	15	42.9
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

En la tabla 243 se observa lo que tiene que ver con planificación de las clases, el 34.3% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 54.3%, bastante de acuerdo; el 5.7%, medianamente de acuerdo; el 8.6% muy poco de acuerdo, el 2.9% nada de acuerdo y el 2.9% no contestó. Como se puede ver, el 88.6% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante



de acuerdo en considerar que planificación de las clases fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 243

*Planificación de las clases*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	2	5.7
Bastante de acuerdo	19	54.3
Totalmente de acuerdo	12	34.3
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro, la tabla 244 muestra que el 11.4% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 68.6%, bastante de acuerdo; el 8.6%, medianamente de acuerdo; el 5.7% muy poco de acuerdo y el 5.7% no contestó. Se llega a la conclusión que el 80% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 244

*Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	2	5.7
Medianamente de acuerdo	3	8.6
Bastante de acuerdo	24	68.6
Totalmente de acuerdo	4	11.4
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con asignación de trabajos no docentes, la tabla 245 presenta que el 17.1% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 62.9%, bastante de acuerdo; el 14.3%, medianamente de acuerdo; el 2.9% muy poco de acuerdo y el 2.9% no contestó. Se puede deducir



que el 80% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que asignación de trabajos no docentes fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 245

*Asignación de trabajos no docentes*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	5	14.3
Válidos Bastante de acuerdo	22	62.9
Totalmente de acuerdo	6	17.1
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0

En la tabla 246 se observa lo que tiene que ver con tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes, el 25.7% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 31.4%, bastante de acuerdo; el 34.3%, medianamente de acuerdo; el 5.7% muy poco de acuerdo y el 2.9% no contestó. Se concluye que el 57.1% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción. Sin embargo, llama la atención que el 40% estuvo medianamente de acuerdo y muy poco de acuerdo.

Tabla 246

*Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	2	5.7
Medianamente de acuerdo	12	34.3
Válidos Bastante de acuerdo	11	31.4
Totalmente de acuerdo	9	25.7
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0

Cuando se consultó a los mentores acerca de si los profesores principiantes habían superado el problema sobre la cantidad de estudiantes por aula, la tabla 247 indica que el 22.9% dijo estar



totalmente de acuerdo; el 51.4%, bastante de acuerdo; el 5.7%, medianamente de acuerdo; el 8.6% muy poco de acuerdo y el 2.9% nada de acuerdo. Esto nos lleva a la conclusión de que el 74.3% de los mentores lo consideró como un problema superado.

Tabla 247

*Cantidad de estudiantes por aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	3	8.6
Medianamente de acuerdo	2	5.7
Válidos Bastante de acuerdo	18	51.4
Totalmente de acuerdo	8	22.9
9	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En lo que tiene que ver con remuneración (pago por el trabajo realizado), la tabla 248 muestra que el 22.9% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 48.6%, bastante de acuerdo; el 8.6%, medianamente de acuerdo; el 2.9% muy poco de acuerdo; el 2.9% nada de acuerdo y el 14.3% no contestó. Como puede verse, el 71.5% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que remuneración (pago por el trabajo realizado) fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 248

*Remuneración (pago por el trabajo realizado)*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada de acuerdo	1	2.9
Muy poco de acuerdo	1	2.9
Medianamente de acuerdo	3	8.6
Válidos Bastante de acuerdo	17	48.6
Totalmente de acuerdo	8	22.9
No contestaron	5	14.3
Total	35	100.0

En la tabla 249 se muestra lo relativo a sobrecarga laboral era un problema superado por los profesores principiantes, el 22.9% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo; el 42.9%,



bastante de acuerdo; el 14.3%, medianamente de acuerdo y el 5.7%, muy poco de acuerdo. Esto nos indica que 65.8% de los mentores consultados estuvo totalmente y bastante de acuerdo al considerar que este había sido superado.

Tabla 249

*Sobrecarga laboral*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	2	5.7
Medianamente de acuerdo	5	14.3
Bastante de acuerdo	15	42.9
Totalmente de acuerdo	8	22.9
9	1	2.9
No contestaron	4	11.4
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

En lo que tiene que ver con clima laboral, la tabla 250 indica que el 22.9% de los mentores estuvo totalmente de acuerdo en que fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción; el 45.7%, bastante de acuerdo; el 8.6%, medianamente de acuerdo; el 11.4% muy poco de acuerdo y el 11.4% no contestó. Se concluye que el 76.7% de los mentores dijo estar totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo en considerar que clima laboral fue un problema superado por los profesores principiantes durante el primer año de inducción.

Tabla 250

*Clima laboral*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco de acuerdo	4	11.4
Medianamente de acuerdo	3	8.6
Bastante de acuerdo	16	45.7
Totalmente de acuerdo	8	22.9
No contestaron	4	11.4
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

**Necesidades**

Se consultó a los mentores acerca de cuáles eran las necesidades formativas de los profesores principiantes de INDUCTIO a un año de participar en el programa de inducción docente. Para



clasificar las respuestas se estableció la siguiente escala: Muy urgente, Urgente, Normal, Poco urgente y Nada urgente. A continuación presentamos los resultados:

En lo que tiene que ver con conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes, la tabla 251 muestra que el 11.4% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 8.6%, la consideró urgente; el 25.7%, normal; el 34.3% poco urgente; el 8.6% nada urgente; mientras que el 11.4% no contestó. Se concluye que el 68.6% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 251

*Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	12	34.3
Normal	9	25.7
Urgente	3	8.6
Muy urgente	4	11.4
No contestaron	4	11.4
Total	35	100.0

La tabla 252 presenta lo concerniente a conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado, el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 5.7%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 28.6% poco urgente; el 17.1% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 80% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 14.3% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 252

*Conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	6	17.1
Poco urgente	10	28.6
Normal	12	34.3
Urgente	2	5.7
Muy urgente	3	8.6
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En lo relativo a saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, en la tabla 253 se observa que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 28.6% poco urgente; el 11.4% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 77.1% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.1% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 253

*Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	10	28.6
Normal	13	37.1
Urgente	5	14.3
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En lo relativo a saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, la tabla 254 indica que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado;





el 14.3%, la consideró urgente; el 25.7%, normal; el 37.1% poco urgente; el 14.3% nada urgente; mientras que el 8.6% no contestó. Se concluye que el 77.1% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 14.3% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 254

*Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	5	14.3
Poco urgente	13	37.1
Normal	9	25.7
Urgente	4	11.4
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	3	8.6
Total	35	100.0

En relación con propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo, la tabla 255 indica que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 17.1%, la consideró urgente; el 25.7%, normal; el 25.7% poco urgente; el 22.9% nada urgente; mientras que el 8.6% no contestó. Se concluye que el 74.3% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 255

*Propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Nada urgente	8	22.9
Poco urgente	9	25.7
Normal	9	25.7
Urgente	6	17.1
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 256 se observa lo que tiene que ver con conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural, el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 20%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 28.6% poco urgente; el 5.7% nada urgente; mientras que el 8.6% no contestó. Se concluye que el 68.6% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que el 22.9% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 256

*Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural*

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	10	28.6
Normal	12	34.3
Urgente	7	20.0
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	3	8.6
Total	35	100.0

En relación con conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje, tabla 257 muestra que el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 31.4% poco urgente; el 5.7% nada urgente; mientras que



el 5.7% no contestó. Se concluye que el 74.2% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 257

*Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	11	31.4
Normal	13	37.1
Urgente	5	14.3
Muy urgente	2	5.7
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

Con respecto a saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje, la tabla 258 indica que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 20%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 28.6% poco urgente; el 5.7% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 71.4% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que el 22.9% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 258

*Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	10	28.6
Normal	13	37.1
Urgente	7	20.0
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

En lo concerniente a mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparte y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno, la tabla 259 presenta que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 42.9%, normal; el 22.9% poco urgente; el 11.4% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 80.1% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparte y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.2% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 259

*Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	8	22.9
Normal	15	42.9
Urgente	5	14.3
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>



En la tabla 260 se observa lo que tiene que ver con conocer y cumplir el marco legal de la educación dominicana, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 11.4%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 22.9% poco urgente; el 17.1% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 77.1% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer y cumplir el marco legal de la educación dominicana era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.1% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 260

*Conocer y cumplir el marco legal de la educación dominicana*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	6	17.1
Poco urgente	8	22.9
Normal	13	37.1
Urgente	4	11.4
Muy urgente	2	5.7
No contestaron	2	5.7
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100.0</b>

Con respecto a conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional, la tabla 261 presenta que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 17.1%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 28.6% poco urgente; el 8.6% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 74.3% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 261

*Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	10	28.6
Normal	13	37.1
Urgente	6	17.1
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 262 se presenta lo relativo a saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 2.9%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 37.1% poco urgente; el 8.6% nada urgente; mientras que el 11.4% no contestó. Se concluye que el 85.6% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias, era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 8.6% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 262

*Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	13	37.1
Normal	13	37.1
Urgente	1	2.9
Muy urgente	2	5.7
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0



En la tabla 263 se muestra lo que tiene que ver con saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres, el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 17.1%, la consideró urgente; el 31.4%, normal; el 34.3% poco urgente; el 8.6% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 74.3% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 263

*Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	12	34.3
Normal	11	31.4
Urgente	6	17.1
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En lo que respecta a saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 264 indica que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 5.7%, la consideró urgente; el 45.7%, normal; el 34.3% poco urgente; el 5.7% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 85.7 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 8.6% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 264

*Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	12	34.3
Normal	16	45.7
Urgente	2	5.7
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 265 se muestra lo relativo a conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparte, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 5.7%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 22.9% poco urgente; el 14.3% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 74.3 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparte era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.1% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 265

*Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	5	14.3
Poco urgente	8	22.9
Normal	13	37.1
Urgente	4	11.4
Muy urgente	2	5.7
No contestaron	3	8.6
Total	35	100.0





Con respecto a elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico, la tabla 266 indica que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 11.4%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 40% poco urgente; el 5.7% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 80 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.1% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 266

*Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	14	40.0
Normal	12	34.3
Urgente	4	11.4
Muy urgente	1	2.9
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 267 se presenta lo relativo a saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, el 11.4% de los mentores respondió que era una necesidad formativa urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 45.7%, normal; el 28.6% poco urgente; el 8.6% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 82.9 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.1% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 267

*Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	10	28.6
Válidos Normal	16	45.7
Urgente	4	11.4
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En lo que respecta a conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, la tabla 268 indica que el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 51.4%, normal; el 25.7% poco urgente; el 8.6% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 85.7 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 14.3% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 268

*Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	9	25.7
Válidos Normal	18	51.4
Urgente	3	8.6
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0



En lo relativo a saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos, la tabla 269 muestra que el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 17.1%, la consideró urgente; el 45.7%, normal; el 40% poco urgente; el 20% nada urgente; mientras que el 5.7% no contestó. Se concluye que el 71.4 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.1% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 269

*Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	7	20.0
Normal	16	45.7
Urgente	6	17.1
Muy urgente	2	5.7
No contestaron	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 270 se puede observar lo relativo a saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 45.7%, normal; el 28.6% poco urgente; el 2.9% nada urgente; mientras que el 2.9% no contestó. Se concluye que el 77.2 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 270

*Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	1	2.9
Poco urgente	10	28.6
Normal	16	45.7
Urgente	5	14.3
Muy urgente	2	5.7
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0

Con respecto a diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar, en la tabla 271 se observa que el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 28.6%, normal; el 37.1% poco urgente y el 8.6% nada urgente. Se concluye que el 74.3 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 22.9% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 271

*Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	13	37.1
Normal	10	28.6
Urgente	5	14.3
Muy urgente	3	8.6
No contestó	1	2.9
Total	35	100.0



En lo que respecta a conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres, en la tabla 272 se puede observar que el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 22.9%, normal; el 40% poco urgente y el 31.4% nada urgente. Se concluye que el 31.6 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres era una necesidad muy urgente y urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco satisfecha.

Tabla 272

*Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres*

	Frecuencia	Porcentaje
Poco urgente	11	31.4
Normal	14	40.0
Válidos Urgente	8	22.9
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 273 se muestra lo relativo a saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales, el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 28.6%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 25.7% poco urgente y el 8.6% nada urgente. Se concluye que el 31.5 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales era una necesidad muy urgente y urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco satisfecha.



Tabla 273

*Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	9	25.7
Normal	12	34.3
Urgente	10	28.6
Muy urgente	1	2.9
Total	35	100.0

En la tabla 274 se muestra lo que tiene que ver con utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional, el 11.4% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 40%, normal; el 25.7% poco urgente y el 8.6% nada urgente. Se concluye que el 74.3 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 25.7% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 274

*Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	9	25.7
Normal	14	40.0
Urgente	5	14.3
Muy urgente	4	11.4
Total	35	100.0



En lo que respecta a conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos, la tabla 275 indica que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 17.1%, la consideró urgente; el 40%, normal; el 28.6% poco urgente y el 11.4% nada urgente. Se concluye que el 80 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 275

*Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	10	28.6
Normal	14	40.0
Urgente	6	17.1
Muy urgente	1	2.9
Total	35	100.0

En lo que respecta a saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos, la tabla 276 muestra que el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 17.1%, la consideró urgente; el 40%, normal; el 28.6% poco urgente y el 11.4% nada urgente. Se concluye que el 80 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 276

*Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	13	37.1
Normal	12	34.3
Urgente	5	14.3
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

En lo que respecta a desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles, la tabla 277 indica que el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 11.4%, la consideró urgente; el 31.4%, normal; el 37.1% poco urgente y el 11.4% nada urgente. Se concluye que el 79.9 % de los mentores dijo que para sus profesores desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles, era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 277

*Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	13	37.1
Normal	11	31.4
Urgente	4	11.4
Muy urgente	3	8.6
Total	35	100.0

En la tabla 278 se muestra lo que tiene que ver con saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 20%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 31.4% poco urgente y el 5.7% nada urgente. Se concluye que el 25.7 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes





saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica, era una necesidad muy urgente y urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco.

Tabla 278

*Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	11	31.4
Normal	13	37.1
Válidos Urgente	7	20.0
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

En lo que respecta a saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño, la tabla 279 presenta que el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 8.6%, la consideró urgente; el 51.4%, normal; el 28.6% poco urgente y el 5.7% nada urgente. Se concluye que el 85.7 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 14.3% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 279

*Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	10	28.6
Normal	18	51.4
Válidos Urgente	3	8.6
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0



En la tabla 280 se observa lo que tiene que ver con evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 5.7%, la consideró urgente; el 42.9%, normal; el 34.3% poco urgente y el 11.4% nada urgente. Se concluye que el 88.6 % de los mentores dijo que para sus profesores principiantes evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 11.4% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 280

*Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	12	34.3
Normal	15	42.9
Urgente	2	5.7
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

Con respecto a saber acerca de mis deberes y derechos como docente, la tabla 281 indica que el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 8.6%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 37.1% poco urgente y el 14.3 % nada urgente. Se concluye que el 85.7% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber acerca de mis deberes y derechos como docente era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 14.3% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 281

*Saber acerca de mis deberes y derechos como docente*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	5	14.3
Poco urgente	13	37.1
Normal	12	34.3
Urgente	3	8.6
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

Con respecto a saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan, la tabla 282 presenta que el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 8.6%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 34.3% poco urgente y el 11.4% nada urgente. Se concluye que el 82.8% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.2% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 282

*Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	12	34.3
Normal	13	37.1
Urgente	3	8.6
Muy urgente	3	8.6
Total	35	100.0

En la tabla 283 se muestra lo relativo a conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 14.3%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 34.3% poco urgente y el 11.4% nada urgente. Se concluye que el 80% de los mentores dijo que para sus profesores



principiantes conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 20% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 283

*Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	4	11.4
Poco urgente	12	34.3
Normal	12	34.3
Urgente	5	14.3
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 284 se muestra lo relacionado con saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros, el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 8.6%, la consideró urgente; el 22.9%, normal; el 42.9% poco urgente y el 17.1% nada urgente. Se concluye que el 82.9% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido muy satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 17.2% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 284

*Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	6	17.1
Poco urgente	15	42.9
Normal	8	22.9
Urgente	3	8.6
Muy urgente	3	8.6
Total	35	100.0



En la tabla 285 se muestra lo relativo a conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática, el 2.9% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 20%, la consideró urgente; el 34.3%, normal; el 25.7% poco urgente y el 17.1% nada urgente. Se concluye que el 77.1% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 22.9% la consideró entre muy urgente y urgente.

Tabla 285

*Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	6	17.1
Poco urgente	9	25.7
Normal	12	34.3
Urgente	7	20.0
Muy urgente	1	2.9
Total	35	100.0

Con respecto a aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos, la tabla 286 indica que el 20% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 34.3%, la consideró urgente; el 25.7%, normal; el 14.3% poco urgente y el 5.7% nada urgente. Se concluye que el 34.3% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos era una necesidad muy urgente y urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco satisfecha.



Tabla 286

*Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	2	5.7
Poco urgente	5	14.3
Normal	9	25.7
Urgente	12	34.3
Muy urgente	7	20.0
Total	35	100.0

En la tabla 287 se observa lo que tiene que ver con saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos, el 5.7% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 20%, la consideró urgente; el 37.1%, normal; el 28.6% poco urgente y el 8.6% nada urgente. Se concluye que el 25.7% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos era una necesidad muy urgente y urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco satisfecha.

Tabla 287

*Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	10	28.6
Normal	13	37.1
Urgente	7	20.0
Muy urgente	2	5.7
Total	35	100.0

En la tabla 288 se presenta lo referente a saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva, el 8.6% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 20%, la consideró urgente; el



40%, normal; el 22.9% poco urgente y el 8.6% nada urgente. Se concluye que el 28.6% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva era una necesidad muy urgente y urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido poco satisfecha.

Tabla 288

*Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva.*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	8	22.9
Normal	14	40.0
Urgente	7	20.0
Muy urgente	3	8.6
Total	35	100.0

En la tabla 289 se observa lo que se refiere a conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo, el 11.4% de los mentores respondió que era una necesidad formativa muy urgente para los profesores principiantes que habían acompañado; el 11.4%, la consideró urgente; el 42.9%, normal; el 25.7% poco urgente y el 8.6% nada urgente. Se concluye que el 77.7% de los mentores dijo que para sus profesores principiantes conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática era una necesidad normal, poco urgente y nada urgente. Esto sugiere que durante el primer año de inducción esta necesidad había sido satisfecha si se toma en cuenta que sólo el 22.8% la consideró entre muy urgente y urgente.



Tabla 289

*Conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada urgente	3	8.6
Poco urgente	9	25.7
Normal	15	42.9
Urgente	4	11.4
Muy urgente	4	11.4
Total	35	100.0

Con respecto a otras necesidades de formación que no aparecieron enunciadas en la lista que se proporcionó a los mentores, la tabla 290 indica que el 2.9% señaló que sus profesores principiantes tenían la necesidad de organizar y desarrollar las clases de multigrados; el 2.9% indicó que sus principiantes necesitaban aprender a manejar el registro de grado; mientras que el 94.3% no contestó.

Tabla 290

*Si recuerda otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuadro anterior, indíquelas, por favor*

	Frecuencia	Porcentaje
No contestaron	33	94.3
como organizar y desarrollar las clases de multigrados	1	2.9
el manejo de los registros de grado	1	2.9
Total	35	100.0

#### 4.3.1.3. Resultados grupo focal profesores principiantes y mentores al final del programa INDUCTIVO

Este informe tiene como objetivo profundizar acerca de los problemas y las necesidades formativas señaladas por los profesores principiantes y mentores de dicho programa.

Una de las principales limitaciones en el análisis e interpretación del grupo focal estuvo, fundamentalmente, en la tendencia de algunos participantes a no responder a las preguntas, no centrarse en lo que se preguntaba, sino a centrarse en ofrecer una historia, una opinión ajena al





tema y flujo de la conversación. Asimismo, es importante reconocer que este estudio incluye el horizonte de comprensión de los investigadores (valores, creencias, prejuicios, historia) en la interpretación de los fenómenos, percepciones y experiencias de los participantes en un contexto constituido por el caso y su entorno.

A continuación se presentan los resultados del análisis del grupo focal que se realizó con los profesores principiantes y a los mentores al final del programa INDUCTIO. Cabe destacar que el grupo focal fue mixto, ya que en el mismo participaron profesores principiantes y mentores al mismo tiempo.

### **Sobre el proceso de inducción docente**

Para esta primera sección se formularon dos preguntas: 1. ¿Cómo describe su experiencia en el proceso de Inducción? 2. ¿Cómo fue su proceso de acogida en el centro (relaciones con los colegas, los directivos, estudiantes, padres; motivación, grado de satisfacción, problemas)?

En el análisis de las respuestas de estas preguntas se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Experiencia Positiva y Satisfactoria, b) Cambio, c) Recibimiento, d) Colegas y e) Problemas

**Experiencia Positiva y Satisfactoria.** Esta categoría representa el conjunto de vivencias que describen las expresiones que de manera positiva y satisfactoria describen los participantes del programa INDUCTIO.

**Cambio.** Se recogieron las expresiones del proceso de cambio experimentado por los profesores principiantes y que son parte fundamental en cada una de sus narraciones.

**Recibimiento.** Se recogieron las expresiones narrativas de los profesores principiantes sobre su proceso de recibimiento a su llegada a la escuela.

**Colegas.** En esta categoría se ofreció información sobre el proceso de adaptación y la relación de los profesores principiantes con los demás profesores de la escuela, así como con el equipo de gestión.



**Problemas.** Se obtuvo información acerca de los principales problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela y cómo los fueron superando.

La Figura 8 muestra las principales categorías generadas a partir del análisis de la interacción de las opiniones de los participantes

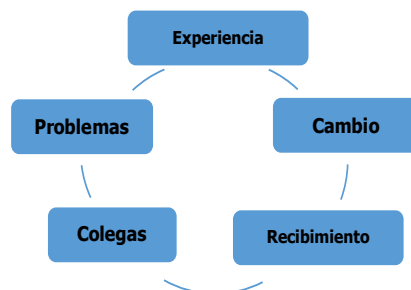


Figura 8. Categorías

## P1 ¿Cómo describe su experiencia en el proceso de Inducción?

### Experiencia positiva y satisfactoria

Aquí se describen las expresiones de satisfacción descritas por los participantes del programa INDUCTIO. Es importante destacar que no son sólo expresiones sueltas, secas o directas sobre el programa, sino afirmaciones acompañadas de valoraciones y razones que justifican cada una de estas experiencias positivas y satisfactorias:

- (...) La experiencia fue muy bonita.
- Mi acogida fue satisfactoria (...)
- (...) Al principio yo estaba un poco perturbada y perdida con eso de la planificación yo no sabía ni por donde comenzar (...)
- Para mí los primeros contactos fueron difícil (...) cuando yo entraba a mi curso los primeros días yo quería salir huyendo
- Para mí el primer día de clases para mí fue muy difícil (...)
- En mi caso mi primer día en la escuela fue frustrante (...)
- Yo les puedo decir que mi primer día en la escuela fue frustrante (...)
- (...) todo fue negativo no puedo mencionar nada positivo en mi inicio.
- Mi experiencia en el programa INDUCTIO ha sido muy edificante
- Para mí pertenecer a este grupo ha sido muy edificante
- Este programa ha sido de gran ayuda (...)
- (...) y para mí fue de mucho beneficio (...)
- Realmente muy satisfecha con lo que ha sido nuestro programa de inducción



- *Para mí también fue una experiencia buena (...), una experiencia maravillosa (...).*
- *Para mí ha sido un proceso maravilloso y una experiencia muy buena, excelentemente lo califico (...).*
- *Yo me siento privilegiada de haber pertenecido a ese equipo, a ese grupo de trabajo (...).*
- *Yo con este programa me siento muy bien ya que adquirí nuevos conocimientos para poder impartir las clases con mayor calidad y con todos los apoyos que tuvimos.*
- *(...) fue una oportunidad muy agradable, donde nos llenó de experiencias y nos va a transformar día a día (...)*
- *Para mí este programa ha sido una gran experiencia son tantas las cosas que hemos aprendido acá (...)*

### Algunas razones

Como se señaló anteriormente, cada una de estas expresiones de satisfacción está amarrada a detalles y descripciones que las justifican y contextualizan. A continuación, presentamos algunas de las razones de su satisfacción y experiencia positiva en el Programa:

- *(...) puesto que crecí, en lo personal en el profesional y laboral, me ayudó mucho porque cada uno de los círculos de aprendizaje que recibimos, también cada uno de los seminarios fue de mucha ayuda, ya que nos dieron pautas y herramientas para yo poderme lanzar como docente en el aula, aprendí mucho (...)*
- *El programa de INDUCTIO me ha servido tanto a nivel labora, profesional y personal, porque me ha facilitado herramientas técnicas para tenerlas a manos en cualquiera situación que se presentan tanto en el ámbito laboral, personal y profesional (...)*
- *(...) ya que aprendí estrategias y métodos que me ayudaron a desempeñarme con un trabajo mucho más eficiente con buenos resultados, y de manera personal para mí me impacto*
- *pude fortalecer en la rama y el uso de las tecnologías ya que no las usaba tanto, el programa me impulso a ello, el poder también la experiencia de trabajar con los proyectos, y experiencias de innovación (...)*
- *(...) el programa de INDUCTIO, me si sirvió mucho en cuanto a herramienta y actividades*
- *(...) después que entre al programa pude desenvolverme mejor y desenvolverme mejor en las aulas*
- *(...) gracias al programa fui aprendiendo cosas, fui doblgando un poco mi temperamento, fui teniéndole amor a mis niños (...)*
- *(...) agradezco a INDUCTIO por haberla ayudado a ella (...)*
- *INDUCTIO me formo como docente, hoy en día yo estoy haciendo la habilitación, pero gracias a INDUCTIO todo lo que se lo sé por INDUCTIO*



- (...) donde fue que tú aprendiste hacer el plan de mejora, donde fue que tu aprendiste hacer esto y yo le digo bueno esto es una institución que yo le doy muchas gracias INDUCTIO (...)
- (...) hay cosas que yo manejo que ellos no manejan, pero las cosas que yo manejo fueron porque yo las aprendí en el programa, (...)

### **Cambio: Un antes y un después**

Las expresiones del proceso de cambio constituyen parte fundamental en cada una de las narraciones de los profesores principiantes. Hablar sobre el programa INDUCTIO es, de una u otra manera, describir un antes y un después en las experiencias de cada uno de los docentes principiantes. Asimismo, es importante señalar también que, al interior de estas descripciones de cambio, aparecen un conjunto de relatos que, por un lado, señalan diferentes sentimientos asociados al temor, caos y frustración y, por otro lado, muestran también el crecimiento, la confianza alcanzada durante el programa.

### **Temor**

Las siguientes afirmaciones representan los sentimientos de temor de los profesores principiantes al inicio del programa. Aquí ellos describen un inicio de llanto, desesperación, incertidumbre, dificultades, deseo de abandonar y, que con el tiempo, todo esto fue desapareciendo:

- *Puedo decir que lo que empezó con lágrimas, desesperación, deseos de salir corriendo puedo decir que ahora nos podemos reír con la última muela como dicen, porque realmente podemos decir que en el proceso de inducción aprendimos muchísimo, aprendimos tanto que hoy se pueden ver excelentes resultados y que podemos estar tranquilas (...)*
- (...) *al inicio por primera vez en un aula uno tenía muchos temores, muchas preguntas que nadie a veces nos quiere responder (...).*
- (...) *ya que uno tiene muchos temores como docente principiante, a los que uno se enfrenta y que en medio de la inducción uno puede ir superando, y lo veo como algo innovador, con lo cual nos ayuda a ser maestros empoderados en las aulas, también a nivel social como a nivel personal también.*
- (...) *porque cuando iniciamos a impartir clases nos sentíamos un poco perdidas a veces un poco desesperadas porque, aunque teníamos muchas cosas para dar no sabíamos cómo íbamos a darla, no sabíamos cómo íbamos a llegar a nuestros estudiantes (...)*
- (...) *no puedo negar que al principio me sentía acorralada y agobiada, pero después me he ido abriendo, he podido conocer y he podido aprender a valorar lo importante que es obtener conocimiento para darle a los demás.*



- (...) el principal temor era ver a un técnico del distrito que llegara y nosotros no pudiéramos tener todo lo que ellos en verdad exigen, y gracias a INDUCTIO pudimos superar cada una de esas lagunas (...)
- Para mí el inicio a este ambiente educativo al principio fue muy de sorpresa para mí, fue un momento donde yo lo veía todo difícil (...)

### Seguridad y crecimiento personal y profesional

A medida que el programa avanzaba y los profesores principiantes se formaban y desarrollaban experiencias se sentían más seguros en el ejercicio de su labor y que se producía crecimiento personal y profesional. Las siguientes expresiones recogen esta nueva realidad:

- En mi caso hemos avanzado bastante, reconozco que cuando iniciamos el programa no estábamos, así como tan profundo como lo estamos ahora, después que termine el programa. Yo me siento ahora más segura del trabajo que realizo en la escuela donde labora,
- haber trabajado en este programa de INDUCTIO fue una experiencia que me ayudo en mi crecimiento personal y a la vez profesional (...)
- El programa INDUCTIO me ha servido tanto como crecimiento tanto profesional como personal, porque no es para nadie un secreto que todos los comienzos son difíciles, mediante el programa se fue desarrollando y los mentores fueron adaptando los acompañamientos, fuimos soltando esos temores y aprendiendo y ya para mí ha sido una experiencia inolvidable.
- Fue de crecimiento la experiencia, y me ha ayudado mucho en mi práctica pedagógica bastante, me ha ayudado en las estrategias que aprendí allí, todo lo que pude aprender me ha servido para aplicarlo en el aula (...)
- (...) porque gracias al programa he adquirido una seguridad que me ha caracterizado en dicho centro, y de verdad que quisiera como seguir creciendo en el ámbito educativo adquiriendo cada día nuevas experiencias porque de verdad ha sido muy satisfactorio para mí.

### Sobre la mentora

Los participantes del grupo focal expresaron juicios de valor sobre el trabajo de acompañamiento que realizaron los mentores, entre los que citan: amabilidad, disposición, incondicionalidad, compañía, orientación, apoyo, como se puede leer en las siguientes declaraciones:



- (...) pero *INDUCTIO* tiene una peculiaridad y es que ellos y los mentores fueron personas amables dispuestas, nos ayudaban, iban al aula de nosotras, y se sentaban con nosotras a indagar el problema no a fiscalizarnos, no a reclamarnos, sino a buscar la manera de ayudarnos y ahí fuimos creciendo.
- (...) Mi mentora es una persona muy dedicada, incondicional, tanto así que yo me preguntaba y será que el programa le dice a ella que sea así tan familiar, no importar el día ni la hora para ella ayudarnos, sin ella y ese programa yo no hubiera resistido, gracias a ella y al programa porque de verdad que nos ayudó bastante.
- (...) mi mentora me dio un apoyo espectacular, porque yo aprendí a manejar el currículo, yo aprendí a manejar la disciplina en el aula, aprendí a manejar las diferentes necesidades de los estudiantes y aprendí a compartir con mis compañeros dentro del centro, y así por esa parte, entiendo que ha sido muy bueno y que crecí mucho.
- Mi mentora nos dio un gran apoyo, ella para nosotros es un gran apoyo a pesar de que el programa ya termino seguimos teniéndolo hay, para cualquier consulta seguimos contando con ella, ella para nosotros es un apoyo, cualquier cosa la podemos llamar (...) siempre estuvo hay dándonos consejos, orientándonos y nosotras mismas también poniendo de nuestra parte porque no se hace nada si ella nos daba las cosas y nosotros no la aplicábamos, mi proceso de formación yo lo describo como un proceso de crecimiento, avance y conocimiento increíble.
- *INDUCTIO* nos ayudó a nosotros los mentores a acercarnos más a la parte humana de cada una de las personas que estábamos dándole inducción también a nuestros compañeros mentores y a los mentores de mentores, pudimos también poder llegar de una manera más clara a cada una de ustedes, a desarrollar lazos afectivos
- (...) gracias a mi mentor que siempre estuvo hay a mi lado
- porque por parte de mis compañeros recibí mucho apoyo de mi mentor también (...)
- (...) nuestra mentora nos ayudó con estrategias diferentes para poder desarrollar el proceso.
- La mentora nos estuvo orientando y nos animó bastante en todos los momentos que tuvimos sorprendidos porque no sabíamos a qué íbamos (...)
- (...) gracias también a mi mentora que la adoro, yo siempre esperaba sus visitas que me visitaba dos veces al mes y yo anhelaba que fuera porque yo siempre tenía esa necesidad (...)

### Sobre el recibimiento

El cómo fueron recibidos los profesores principiantes es algo que cuenta en el anecdótico de cada uno de ellos. Narrar sus experiencias a partir de su llegada a la escuela y resaltar el momento de su recibimiento es sumamente importante. En la mayoría de los casos la acogida fue muy buena y satisfactoria, según lo indican las siguientes afirmaciones:



- *Nuestra acogida aquí fue muy buena gracias a Dios*
- *La primera vez en mi trabajo fue genial, tan genial que di la espalda y fui a la dirección y le dije a la directora bueno déjeme ir media hora a mi casa a meditar a ver si yo puedo seguir en esto (...)*
- *La acogida por el equipo de gestión y la dirección fue excelente, (...)*
- *la acogida fue muy buena*
- *La acogida del centro donde yo fui fue muy bien, los maestros muy unidos,*
- *me recibieron con mucha alegría y yo tuve mucha ayuda de ellos (...)*
- *Mi acogida fue satisfactoria (...)*
- *Mi proceso de acogida en la escuela fue satisfactorio (...)*
- *Mi acogida en el centro por parte de los directores fue muy buena, (...)*
- *(...) la acogida de parte del centro yo me sentí bastante bien*
- *(...) tuve la oportunidad de tener una buena acogida en las dos escuelas (...)*
- *Cuando yo llegue al centro me acogieron bien, la directora y los compañeros (...)*
- *muy buena acogida en la escuela que estoy actualmente por parte de todos los maestros, (...)*
- *Mi experiencia en la acogida fue muy buena (...) me sentí como en familia me sentí como en casa.*
- *(...) Cuando yo llegue los estudiantes me acogieron muy bien ya que ellos estaban solos (...)*
- *tuve muy buena acogida de mis compañeros, de todos los maestros, la directora, del equipo de gestión (...)*
- *Mi acogida en el centro fue impactante (...).*
- *Mi acogida fue muy emocionante me sentí como en familia, tanto el grupo de gestión, administrativo, de apoyo, todos especialmente la directora tuvo una socialización muy agradable con nosotros, (...)*
- *La acogida por el equipo de gestión y la dirección fue excelente (...)*

### **Relación con el director y con los colegas**

La relación con el director y los demás los colegas fue uno de los problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes; sin embargo, muchos de ellos lograron superarlo y, en otras ocasiones recibieron buen trato desde su llegada a la escuela:

- *La directora nos recibió como si fuéramos hijos de ella, hasta el día de hoy nos trata como si fuéramos una familia aquí el ambiente que se respira es familiar*
- *(...) La acogida de mis compañeros y directivos fue buena.*



- (...) con mis compañeros fue excelente la directora nos acogió bastante bien
- (...) pero la acogida fue buena, un buen director con la disposición, y siempre al tanto de todo de que no nos falte nada.
- (...) los maestros sin saber quién era yo me trataron muy amigablemente
- yo me sentí muy bien porque todas las personas que estaban a mi alrededor son muy buenas hay un buen ambiente ahí el director, la coordinadora reciben a los docentes muy bien (...)
- (...) gracias a Dios nos llevamos muy bien nosotros los compañeros
- (...) en los maestros yo he encontrado todo ese apoyo que, de verdad, le doy gracias a Dios por esa parte y como le dije tengo una coordinadora excelente (...)
- (...) tengo dos directoras que entiendo que me han brindado un gran apoyo (...)
- (...) me apoyo me dijo estoy aquí, cualquier cosa que tu necesites no dudes en preguntarme (...)
- (...) Yo me sentí acogida por la directora. Con los maestros hubo mucha tiranía (...)

### Identificando problemas

A medida que se desarrollaba el grupo focal, los participantes identificaban los problemas con los que se encontraron los profesores principiantes a su llegada a la escuela, entre los que citan: atención a las diferencias individuales, sobrepoblación, falta de formación docente en algunos profesores principiantes, recibimiento poco amable:

- Encontrarme en un aula con 51 estudiante (...) niños con muchísimas dificultades, que yo no sabía qué hacer ni por dónde empezar (...) ellos necesitan un poquito más de ayuda y como lo hago y son demasiados, esa fue una de las dificultades principales que yo me encontré
- Llegamos tres nuevos lamentablemente de otra área, que no era de educación y ese fue el único inconveniente que hubo al principio
- (...) en vez de ayudarme o decirme quédate te vamos a ayudar lo que me dijeron fue bueno si tú te quieres ir hay una profesora que quiere venir para acá (...)
- No puedo decir lo mismo (...) yo no tuve presentación con los niños, ni con el equipo de gestión, a nadie en la escuela a mí me presentaron, ahí duré una semana yo me sentía súper mal porque sentía que yo estaba en el lugar equivocado (...)

### Sobre los problemas detectados

En esta segunda sección se analizan los principales problemas identificados por los participantes a partir de nueve preguntas: a) ¿Qué opinan ustedes acerca de estos resultados? b) ¿Qué razones pudieron haber tenido los principiantes para indicar estos problemas como los que más les





afectaban? c) ¿Consideran que hay algún otro problema que pudiera estar entre los primeros cinco? Y si es así, ¿cuál sería? d) ¿Cuáles motivos, creen ustedes, tendrían los profesores principiantes para decir que eran estos problemas los que menos les afectaban cuando llegaron a la escuela? e) ¿Qué explicación pueden dar ustedes en este caso? f) Por qué los principiantes no lo indicaron entre los primeros cinco y los mentores lo señalaron como el primero? g) ¿Cómo interpretan este resultado a partir de lo que aparece en el cuadro acerca de los 10 problemas de los profesores principiantes a su llegada a la escuela, según los mentores? h) Desde su punto de vista, ¿cómo interpretan estos resultados ofrecidos por los principiantes? i) ¿Por qué creen ustedes que eran los menos superados? j) ¿Qué creen ustedes que ocurrió para que los mentores dijeran que se había empeorado en estos dos problemas?

## **P2 ¿Qué opinan ustedes acerca de estos resultados?**

En el análisis de las respuestas a la primera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Motivación de los estudiantes, b) Cambio y Crecimiento Profesional, c) Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, d) Valoración social de la profesión y de la labor docente, e) Recibimiento, f) Planificación y g) Identificación de Problemas.

La Figura 9 muestra las principales categorías generadas a partir del análisis de la interacción de las opiniones de los participantes



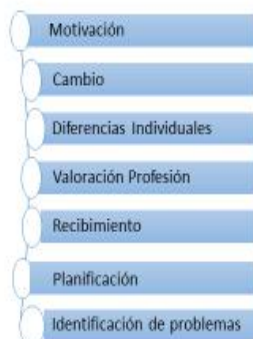


Figura 9. Categorías del análisis de interacción

### Motivación de los estudiantes.

Las expresiones que se recogen aquí reflejan cómo los profesores principiantes tuvieron que afrontar el problema de la motivación a los estudiantes para que pudieran aprender más, ya que, según algunos de los participantes del grupo focal, había niños desmotivados:

- *Yo estoy de acuerdo con la Motivación de los estudiantes y Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes. Porque esas eran mis mayores preocupaciones.*
- *(...) la motivación de los estudiantes, a veces, no sabemos la relación que vamos a tener con ellos porque al llegar como nuevos estamos tanto ellos como nosotros, somos personas desconocidas, pero luego con el paso del tiempo tenemos la capacidad para darle la motivación a cada estudiante (...) mi relación con mis colegas, a veces nos ven como intrusos, (...)*
- *Para mí el punto de la motivación, porque para la gran mayoría es notable que la gran mayoría de los niños esta desmotivado y esa es una de las problemáticas que se presenta en casi todas las escuelas.*

### Cambio y crecimiento profesional

Se recogieron las expresiones del proceso de cambio experimentado por los profesores principiantes y que eran parte fundamental en cada una de sus narraciones. Se puede leer que los



participantes reconocen que el cambio positivo se logra a medida que se va trabajando y con el tiempo:

- *Sin embargo, eso cambia cuando tú vas trabajando y ves lo que tu logras con esos niños, tu misma te das tu valor de profesora, sin importar ya lo que diga la sociedad y lo que digan los demás*
- *buscábamos la estrategia de lugar para que esos contenidos salieran a flote y que el aprendizaje fuera muy significativo.*
- *entre los contenidos que teníamos que dominar no sé si tuvimos la virtud o la suerte de que los maestros se dividieron en un momento hacia el área que más le gustaba y pudimos trabajar los contenidos con un mayor desarrollo para que los aprendizajes pudieran ser logrados*
- *(...) logre entender que el maestro tiene que adaptarse a los niños no los niños hacia nosotros (...)*
- *(...) la necesidad de cada estudiante también se me hizo difícil porque para mí el dominio de la disciplina era nulo antes del programa, y yo no tenía ese conocimiento y ese manejo (...), pero luego del programa las cosas cambiaron*
- *(...) en el sentido del dominio de la materia, nos pasa lo que pasa en todas las carreras, tenemos que vivir estudiando (...)*

### **Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes**

En esta categoría se recogieron las informaciones sobre cómo les resultó a los profesores principiantes afrontar el problema de atender las diferencias individuales de los estudiantes. Se señalan las diferentes nacionalidades de los estudiantes, sus capacidades particulares:

- *Dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes, porque la mayoría de mis estudiantes son extranjeros (...) y los pleitos eran ellos quienes generalmente los motivaban o quienes lo buscaban, es la cultura, es lo que ellos están viviendo desde la comunidad de donde vienen, ese fue el mayor problema que yo tuve.*
- *Una de las cosas fue dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, tú tienes que tratarlos irlos conociendo a ver su forma de ser, acercarte a ellos y así, ir conociendo la capacidad individual de cada alumno.*

### **Valoración social de la profesión y de la labor docente**

Se recogieron las informaciones narrativas de los profesores principiantes sobre cómo llegaron a hacer una valoración social de la profesión y de la labor docente, ya que este problema está relacionado con la actitud de los colegas y con el entorno profesional:



- *La valoración social nos afecta porque, (...) yo vivía en santo domingo ahí si es diferente ahí son muy marginados los maestros, pero acá no, aquí los maestros son valorados*
- *cuando uno inicia nuevo en un centro o en el lugar donde uno trabaja la relación con los compañeros es un poco complicada*
- *Esos son los mismos problemas a los que nosotros nos enfrentamos cuando llegamos nuevos al centro porque todos éramos nuevos*

### **Recibimiento**

Aquí se recogieron las expresiones narrativas de los profesores principiantes sobre su proceso de recibimiento a su llegada a la escuela. En la mayoría de los casos el recibimiento fue bueno y en otros, se les veía como amenaza.

- *En realidad, cuando nosotros llegamos allá, la acogida fue bastante acogedora, y muy buena (...) trabajamos en equipo unidos*
- *La acogida de nosotros en mi caso, a mí, me encanto porque todos trabajábamos con una armonía y una fluidez, no teníamos diferencias ningunas*
- *En mi caso la relación con los colegas al principio si fue un poquito difícil, (...) los compañeros que tienen un cierto tiempo en el sistema pueden ver a uno como una amenaza, como que uno llego para quitarle el puesto y no es así, porque uno debería trabajar de la mano y en equipo, (...)*

### **La planificación**

Aquí los profesores ofrecieron información de cómo fueron superando el problema de la planificación del proceso de aprendizaje. Los participantes informan que al principio los profesores principiantes no tenían dominio, pero que el Programa les ayudó a fortalecer esta competencia:

- *La planificación de las clases al ser de otra área yo no tenía dominio, pero gracias al programa INDUCTIO ya no tengo esa dificultad y ver ese punto de mejora como una de mis mayores fortalezas en el centro educativo*
- *La planificación fue uno de mis mayores temores en aquel entonces era mi debilidad, esa era una debilidad 100% pero al terminar el INDUCTIO fue una de mis fortalezas.*

### **Identificando problemas**

Se obtuvo información acerca de los principales problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela y cómo los fueron superando. Aquí se refieren al control de los estudiantes y a la motivación, justificando que en la universidad se les enseña teoría al respecto:



- *Como maestros nuevos si tenemos alguna innovación ellos no creen que pueda ser beneficiosa para el centro educativo o para los estudiantes, a veces con lo del dominio con los estudiantes es porque como ellos ven un maestro muy joven creen que un maestro de una edad mayor que tenga más experiencia en lo que es la docencia creen que van a tener un poco más de dominio.*
- *(...) como maestros muchas veces no estamos abierto para el cambio (...)*
- *(...) la motivación cuando hay una mala relación entre docentes no vamos nosotros mismo a transmitirle ninguna motivación a los estudiantes (...)*
- *Yo pienso que estos resultados se deben a la falta de experiencia que tienen, (...) en las universidades solo te enseñan a que tu tengas las teorías, muy distinto a la escuela que es donde se da la práctica*

### **P3 ¿Consideran que hay algún otro problema que pudiera estar entre los primeros cinco? Y si es así, ¿cuál sería?**

En el análisis de las respuestas a la primera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Planificación, b) Indisciplina, c) Valoración social de la profesión y de la labor docente, d) Recibimiento, e) Cambio y Crecimiento Profesional, f) Identificación de Problemas.

#### **Planificación**

La planificación aparece como un tema y una preocupación transversal a lo largo del grupo focal como uno de los principales problemas que tiene que afrontar un profesor principiante:

- *Estoy de acuerdo que a cada maestro que inicia como principiante en el sistema educativo por lo menos se le dé un taller sobre la planificación, que en realidad eso es lo primero que el maestro debe de tener a mano (...)*
- *El nuevo currículo que ha llegado he tenido problemas en el dominio de las competencias.*
- *Para mí fue el conocer una planificación que yo desconocía, eso fue un poco traumático (...)*

#### **Disciplina**

En relación con la disciplina, los participantes del grupo focal lo vieron como un problema que tuvieron que afrontar a lo largo del primer año. Las siguientes expresiones así lo dejan saber:

- *La indisciplina es otras cosas que afecta mayormente a los maestros principiantes, cuando inician su labor (...)*



- (...) *La indisciplina de esos niños, mucha violencia en las aulas, mucha agresividad.*
- (...) *Al tener un grupo tan amplio fue un poco difícil (...)*

**P4: ¿Cuáles motivos, creen ustedes, tendrían los profesores principiantes para decir que eran estos problemas los que menos les afectaban cuando llegaron a la escuela?**

En el análisis de las respuestas a la tercera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Planificación, b) Sobrecarga Laboral, c) Sobre población, d) Relación con colegas, e) Adaptación, f) Disciplina, g) Sobre la Mentora y h) Oportunidad de Mejoría con el programa.



*Figura 10. Categorías para la organización y análisis de la información*

**Planificación**

En las siguientes citas se aprecia como la planificación es percibida como un tema complejo; no sólo se enfatiza la falta de conocimiento, empoderamiento, sino que también la comparación entre la planificación que se necesita para el trabajo en el aula versus lo que se enseña en las facultades de educación en las universidades.

- (...) *Planificación de la clase porque estábamos ahí crudito, no sabíamos que era eso, no*



*planificábamos, pero a medida que nos fuimos empapándonos empoderándonos que es una planificación (...)*

- *la planificación (...) eso es lo que más afecta un docente porque con los cambios que hay ahora, las nuevas exigencias que hay, no puede decir que la planificación de las clases es lo que menos le afecta, si cuando llegue no va a conocer nada de eso, porque incluso lo que le dan en la universidad no se asemeja a lo que se vive en el sistema educativo dominicano.*
- *(...) la planificación que en la universidad nos enseñaron no es la misma de ahora, y es bueno que nos ayuden en esa parte a los maestros principiantes*
- *A mí me afecto la planificación, porque yo nunca hubiese tenido experiencia en escuela ni en colegio y no sabía planificar*
- *yo no tenía ni siquiera dominio de lo que eran las planificaciones entonces eso hizo como que yo me agobiara un poco, pero eso fue solo al inicio*
- *fue muy cuesta arriba, la planificación de las clases*
- *(...) el dominio de la materia, que nunca tenía como esa acogida con la planificación (...)*

### **Sobrecarga laboral**

Sobrecarga laboral es un tema descrito desde diferentes percepciones. Por un lado, la sobrecarga laboral como un exceso que afecta el desempeño y, por otro lado, como un impedimento.

- *(...) Con la sobre carga laboral, porque ahora mismo uno se siente fatigado porque ocho horas sale uno mira con el moco para abajo*
- *Y uno no lo vería como sobre carga laboral porque trabajamos hasta las cuatro de la tarde (...)*
- *(...) Sobrecarga laboral tenía que ayudar a la persona que distribuía los alimentos, entonces, a veces tenía que descuidar mis niños (...) ese era uno de los grandes problemas porque si estaba repartiendo alimentos tenía que descuidar a mis niños, y si a un niño le pasaba algo los padres eran a mí que me iban a ir a buscar*
- *en el centro donde me ubicaron había una escasez de maestros muy grande, entonces los que estábamos hay teníamos que enfrentar esa situación*
- *(...) aunque tengamos sobrecarga eso no me va a impedir hacer el trabajo, yo lo voy hacer porque se puede.*
- *(...) cuando y tú llegas nuevo a un centro y están disque los más viejitos que tiene dos años, tres años, pues lo que hacen es que le colocan al nuevo la mayor carga.*

### **Disciplina**

Las descripciones presentadas por los participantes sobre el tema de la Disciplina abarcan diferentes valoraciones, desde la identificación del mayor de los problemas hasta el uso de estrategias para mejorar la disciplina en clase.



- *En el sitio que yo estoy hay variedad de cultura (...) la disciplina no es la misma ese fue el mayor problema que yo pude enfrentar en el aula (...)*
- *Al principio se me recalca mucho lo de la disciplina, tal vez por el desconocimiento que tenía antes, hasta con el tono de voz, utilizaba un tono de voz un poquito fuerte y eso hacía que los estudiantes se pusieran también así en ese mismo estado (...)*
- *La disciplina como una de sus problemáticas (...) puede ser que hay como dice algunas de las principiantes no se dan cuenta siempre al iniciar este trabajo del proceso de enseñanza, se vienen a dar cuenta cuando están usando una estrategia que está provocando que el estudiante en vez de aprender o atender lo que se pone es inquieto*

### **Sobrepoblación**

La sobrepoblación de los grupos de estudiantes fue considerada como un problema que tuvieron que afrontar los profesores principiantes, indicando que al principio no se manejaban bien, debido a la falta de experiencia:

- *En el caso de la sobre población escolar en mi curso tengo 34 estudiantes (...) al principio no fue manejable porque estaba sin experiencia, Salí corriendo el primer día.*
- *La sobrepoblación fue lo que ayudo a el descontrol*

### **Relación con el director y los colegas**

En la mayoría de los casos la relación con el director y con los colegas fue un problema superado a lo largo del año escolar:

- *Para mí la relación con el director del centro eso yo no lo vi como un problema sino porque yo lo veo como una autoridad de quien uno se debe guiar de él, que él es el que mantiene el control total de ese centro educativo.*
- *el director era una persona que se identificaba con los docentes principiantes*
- *(...) Para mí el problema que menos me afecto fue el de la relación con el director del centro, porque en mi llegada tuve una buena acogida (...)*
- *Para mí el problema que menos me afectaba era la relación con los colegas y con el director (...)*

### **Adaptación**

La adaptación al nuevo contexto fue uno de los problemas reportados por los profesores principiantes y que tuvieron que afrontar durante el primer año de experiencia. Según ellos, les resultaba cuesta arriba adaptarse a todo lo que habían encontrado. Las siguientes expresiones lo informan:





- (...) Fue un poco difícil cuesta arriba poder adaptarme con todo esto, pero, gracias al mismo programa y a las diferentes estrategias hemos salido un poco hacia delante, en esa parte.
- en el caso de nosotros, la mayoría de los niños eran niños que no lo querían en otras escuelas, entonces llegar a esa escuela nueva con su mente de que en la otra escuela ellos hacían lo que ellos quisieran y allá iban hacer los mismo
- (...) si usted no trata de adaptarse y convivir con la situación que se está dando hay usted nunca se va a sentir bien (...)

### Sobre el mentor

Los mentores ayudaron a los profesores principiantes a superar una buena parte de los problemas que tuvieron que afrontar, según se comunica en las siguientes expresiones de los participantes del grupo focal:

- (...) Ese fue el problema más grande que yo tuve, pero gracias a Carlos yo pude salir adelante.
- (...) Gracias a la Mentora fue que pude salir un poco adelante.
- (...) gracias a la mentora que cada vez que me acompañaba me daba una estrategia diferente (...).

### Oportunidades de mejoría con el programa

Según las siguientes afirmaciones, si los profesores principiantes pudieran iniciar la inducción antes de ir a la escuela, el impacto negativo de algunos problemas fuera menor:

- (...) yo tuve la suerte de que inicie en el programa antes de ir a la escuela, ya en el momento que fui a la escuela y hable con la directora del programa en el que yo estaba, pues ella se sintió muy interesada por lo que yo estaba haciendo y al contrario de mis compañeras nuevas entonces en mi ella se apoyaba para ayudar a las demás compañeras, (...)
- (...) la diferencia era que yo pertenecía ya al programa y tuve la oportunidad de entrar en el programa antes de ir a la escuela (...) ellos no veían en mí una maestra principiante sino una maestra ya que tenía mucha experiencia y mucha disposición, eso desde el principio expresaron ellos.

### **P5: ¿Qué explicación pueden dar ustedes en este caso? Imaginen las razones de por qué los principiantes no lo indicaron entre los primeros cinco y los mentores lo señalaron como el primero**

En el análisis de las respuestas a la tercera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Disciplina (la categoría más mencionada), b) Sobre la Mentora y c) Sobre el Programa.





Figura 11. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Disciplina

Las descripciones presentadas por los participantes sobre el tema de la Disciplina abarcan diferentes valoraciones, desde reconocimiento, la identificación como el mayor de los problemas, la falta de experiencia, el temor, la motivación, hasta el uso de estrategias para mejorar la disciplina en clase.

- *La disciplina para mí en el primer año como principiante fue también un problema, aunque uno no lo quiso reflejar para que no se dieran cuenta, porque como teníamos el temor que al ser principiante no teníamos el dominio ni el control de los estudiantes en el aula, los mentores si lo ven y ellos si lo pueden decir, porque ellos iban a visitarnos y lo veían, (...)*
- *(...) quizás no fui honesta al decir que tengo indisciplina en el aula, pero en realidad eso fue un reto, eso fue un problema al principio, pero a la medida que fui adquiriendo estrategias de cómo hacerlo (...) los mentores lo pusieron como los principales problemas porque en sus visitas ellos lo veían y siempre nos daban orientaciones cuando veían algo mal (...)*
- *Yo tenía un problema grande del control de disciplina (...) a medida que fuimos implementando algunas estrategias al final eso fue un problema que desapareció totalmente, y pudimos nivelar el asunto.*
- *Creo que lo principiantes no señalaron la disciplina como uno de los principales problemas porque tenían fe en que podrían lograrlo, quizás por orgullo*
- *La principal motivación que nos llevó a indicar que los principiantes no lograban mantener la disciplina fue, que los maestros nuevos llegan a un centro sin conocer las necesidades individuales de sus alumnos (...)*
- *(...) la indisciplina es lo primero que se presenta, porque no tenemos el dominio ni el control todavía para poder implementar una clase, por eso ellos lo veían desde ese punto*



- *Entiendo que los mentores citaron la disciplina, porque cuando llegaban a los centros eran diferentes centros y podían observar que se daban esos casos, y esos casos eran muy notorios*
- *(...) trabajamos desde un principio literalmente con una buena disciplina, por eso nuestros alumnos tenían un buen aprendizaje*
- *Lo más probable porque se pensó que la disciplina se daba por la falta de experiencia que tenía el principiante, (...).*
- *(...) el manejo de la disciplina tiene mucho que ver con lo que es la motivación de los estudiantes, y también el dominio que tenga el maestro en los contenidos y en el uso de diversificación de estrategias (...).*

### **Sobre la mentora**

El trabajo de orientación, acompañamiento y apoyo de los mentores hizo que los profesores principiantes lograran avanzar más en la superación de los problemas que tenían que afrontar, según se explica en las siguientes afirmaciones:

- *(...) ella me decía, vamos a poner los niños de esta forma, vamos hacer esto, (...)*
- *(...) pero luego que nos empoderamos del sistema con ayuda de la mentora pudimos lograr disciplina en el aula, y niños motivados*
- *(...) gracias a Dios que a nosotros llego un ángel como Josefina Medrano, que de no haber llegado yo habría renunciado, que llego en el momento justo y nos ayudó, nos dio estrategias, y en el programa INDUCTIO que también encontramos muchas estrategias, para trabajar la indisciplina en el aula, y lograr algo*

### **Planificación**

Saber planificar y llevarla a la práctica es uno de los problemas que reportan los profesores principiantes y consideran que debe ser tomado muy en cuenta:

- *(...) Creo que la planificación y aplicar las estrategias de enseñanza para todo maestro nuevo eso es un problema que debe de estar en la primera lista*

### **Sobre el programa**

Las competencias y los contenidos planteados en el programa INDUCTIO han servido de apoyo para que los profesores principiantes tengan un mejor desempeño. Así lo han considerado los participantes del grupo focal:

- *Había uno de los contenidos que me marco, y era acerca de los conflictos positivos, en el programa de INDUCTIO, cuando yo me estudie eso puede en verdad desarrollar muchas cosas importantes en mis alumnos*



## **P6: ¿Cómo interpretan este resultado a partir de lo que aparece en el cuadro acerca de los 10 problemas de los profesores principiantes a su llegada a la escuela, según los mentores?**

En el análisis de las respuestas a la tercera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Sobre la insuficiencia de materiales (categoría más mencionada) y b) Dar respuestas a las diferencias individuales.

### **1.1.1. Insuficiencia de materiales**

La insuficiencia de materiales fue el problema más mencionado por los profesores principiantes que participaron en el grupo focal, de entre la lista de los diez problemas que habían reportado los mentores en la encuesta, informando que en algunos casos ellos mismos suplían esos materiales. Las siguientes afirmaciones dan luz al respecto:

- *(...) Sabemos que la falta de materias no es un pretexto para el maestro no cumplir con su deber*
- *Nosotros suplimos esos materiales, lo que a nosotros nos hacía falta nosotros íbamos a la tienda y lo comprábamos con nuestro dinero aun sin haber cobrado, y por eso no está en el problema número uno.*
- *No creo que la insuficiencia de material no es un problema que se deba poner como problema principal para los maestros.*
- *El maestro no puede tener la excusa de que no tiene materiales (...)*
- *A pesar de que tal vez el maestro no recibe los recursos necesarios para implementar las clases el maestro debe de usar la inteligencia o la actividad*
- *La insuficiencia de materiales, porque a la hora de estar haciendo el acompañamiento pues se puede observar que el maestro no está utilizando los materiales necesarios*
- *Uno buscaba por mil maneras de llevar los más materiales como sea posible para que el estudiante se motivara, aunque sea por los materiales que utilizaban en las clases.*
- *Como principiantes como decían nuestras compañeras, siempre queremos tener los materiales a manos que vamos a utilizar*
- *Como principiantes como decían nuestras compañeras, siempre queremos tener los materiales a manos que vamos a utilizar (...) a pesar de que tal vez el maestro no recibe los recursos necesarios para implementar las clases el maestro debe de usar la inteligencia*
- *Cuando decíamos insuficiencia de materiales, ósea, era el material gastable que el centro debe de suplir, pero en realidad no era que uno no encontraba el material con el que ellas iban a trabajar ese día*

### **Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes**



Otro problema de la lista de los 10 mencionados por los mentores fue dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes:

- *No sabíamos bien la diversidad, no sabíamos cómo tratar a ese niño que no sabe escribir, que no sabe leer, que se mueve mucho (...) entonces nosotros no sabíamos que problema realmente afectaba a ese niño,*
- *Generalmente vamos a llegar al aula a enseñarle a los niños de acuerdo a como nos enseñaron a nosotros los profesore*

### **P7: Desde su punto de vista, ¿cómo interpretan estos resultados ofrecidos por los principiantes?**

A continuación, se presentan algunas razones y se discute temas cómo la Sobrecarga laboral y la cantidad de estudiantes por aula eran problemas que afectaban a los profesores principiantes.

#### **Sobrecarga laboral**

A la hora de referirse a lo informado por los profesores principiantes sobre la sobrecarga laboral, los participantes del grupo focal más bien se refirieron a la sobrepoblación estudiantil, la que consideraron como una situación difícil:

- *Si ellos vieron que no fue superada es porque sigue todo igual la sobrecarga laboral*
- *(...) carga era un gran problema para nosotros, es sumamente difícil, cuando usted trabaja en un salón de clases con 40 estudiantes no es lo mismo que con trabajar con 20, porque usted le puede dar una atención personalizada, si hay cualquier niño de esos que tiene una dificultad de aprendizaje es más fácil para usted poder ayudarlo, pero lamentablemente no es algo que pude dominar el maestro.*

#### **Cantidad de estudiantes por aula**

En relación con la cantidad de estudiantes por aula como uno de los resultados de la encuesta a los profesores principiantes, los participantes del grupo focal indicaron que es un problema común y que, a veces, la escuela no cuenta con espacio suficiente:

- *La cantidad de estudiantes es bastante la población ahora mismo.*
- *Mayormente la población no disminuye mejor aumenta, entonces al aumentar la cantidad de estudiantes nombran menos maestros, en vez de tener menos estudiantes por aula lo que tenemos, es más, por eso ese problema no mejoro*
- *A veces sucede que la escuela no cuenta con suficiente espacio ni para cambiarlo ni para distribuir los estudiantes, entonces se ve la necesidad de tener sobre población en el aula*



- *La cantidad de estudiantes por aulas, o sobrepoblación, eso no fue superado, porque en vez de sacar estuantes para un segundo cuatrimestre seguían incluyendo estudiante*

### **P8 ¿Por qué creen ustedes que eran los menos superados?**

A continuación, se presentan algunas razones que explican por qué temas como la Sobrecarga laboral, la cantidad de estudiantes por aula no se habían superado.

#### **Sobrecarga laboral**

Al analizar la razón de por qué la sobrecarga laboral era un problema no superado, los participantes del grupo focal dijeron que hay necesidsd de más profesores y que es parte de su trabajo:

- *Hay una necesidad en la población de más maestros, y hasta que no hallan más maestros nosotros vamos a seguir con esa carga, porque es nuestro trabajo y lo tenemos que afrontar.*

#### **Cantidad de estudiantes por aula**

Los participantes del grupo focal se refirieron a la cantidad de estudiantes por aula, como uno de los problemas no superados y que esto depende del Ministerio de Educación y del centro educativo:

- *La cantidad de estudiantes, usted no puede sacar los estudiantes, usted tiene que aprender a trabajar con la cantidad que le llego, sobrellevar el trabajo con ellos y finalizarlos con ellos.*
- *la sobrepoblación una gran cantidad de estudiantes es un asunto por la cobertura y que también depende directamente del ministerio de educación el poder abrir más espacios y el nombramiento de más maestros para que puedan bajar la sobrepoblación*
- *La sobrepoblación no depende de nosotros, ya eso es razón del centro*

### **P9 ¿Qué creen ustedes que ocurrió para que los mentores dijeran que se había empeorado en estos dos problemas?**

#### **Sobrecarga laboral**

Al referirse a por qué los mentores dijeron que se había empeorado el problema de la sobrecarga laboral, los participantes del grupo focal, la relacionaron con sobrepoblación y que, en algunos casos, se debe a la falta de profesores:

- *A veces tomándonos como cursos modelos para que representen a la escuela*
- *La llegada de estudiantes, que como ven que tú puedes resolver y atender bien la diversidad porque es una de las estrategias, si ven que hay un niño en una escuela que*



*no pueden atenderlo de la manera adecuada, te toman en cuenta y dicen vamos a llevárselo a la profesora que ha podido resolver*

- *Al principio como uno es principiante uno no sabe realmente la responsabilidad, de lo que es una planificación coherente y de calidad (...) entonces ya tú te sientes sobrecargado porque estás trabajando para hacer algo bien pero el tiempo no te ayuda*
- *En mi caso les voy a decir porque sobre lo de la carga laboral yo estoy de acuerdo en que eso ha empeorado, porque, a veces hay docentes que faltan, (...) y si algún docente falta y yo estoy libre hay que cubrirlo y dar esa clase*
- *Las escuelas están faltas de maestros, la sobrecarga laboral se debe a eso,*
- *Tenemos todas nuestras materias, cubrir las de los maestros que faltan, encima de eso tenemos que planificar otras cosas que el ministerio nos pida, hacer de psicólogos muchas veces en las escuelas, (...) porque realmente lo que se nos esta es tirando carga encima y no vemos que se busca ninguna solución para que eso mejore, (...)*

### **Cantidad de estudiantes por aula**

Al referirse a por qué los mentores dijeron que se había empeorado lo relacionado con la cantidad de estudiantes por aula, los participantes del grupo focal dijeron que muchas veces la escuela no tiene suficiente espacio para tantos estudiantes y que, a pesar de ello, se sigue aceptando más estudiantes:

- *Se entran una cantidad de estudiantes a la escuela y aunque no está habilitada la escuela para esa cantidad de estudiantes se siguen inscribiendo*
- *Tenemos muy pocas horas libres, en relación a la cantidad de estudiantes por aulas eso ha ido superándose porque han abierto más escuelas de tanda extendida en la localidad donde estamos y hay algunos niños que se han pasado para esas escuelas*

### **Sobre las necesidades de formación**

Una vez identificados, descritos y explicados los problemas más importantes en la sección anterior, a continuación, se exploran las necesidades de formación de los docentes principiantes a través de las siguientes preguntas: a) ¿Cuáles serían las causas por las que los principiantes señalaron estas tres necesidades entre las más urgentes a su llegada a la escuela? y b) ¿Qué razones tendrían los mentores para señalar las tres necesidades de los principiantes a su llegada a la escuela entre las más urgentes?

**P10 ¿Cuáles serían las causas por las que los profesores principiantes señalaron estas tres necesidades entre las más urgentes a su llegada a la escuela?**



En el análisis de las respuestas a la primera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Motivación-Disciplina, b) Evaluación y c) Tecnología.

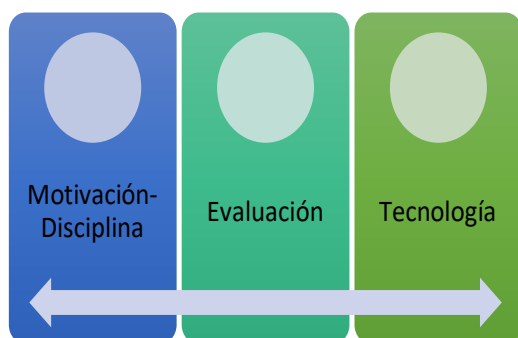


Figura 12. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Motivación-Disciplina.

En esta categoría se presenta información sobre por qué los profesores principiantes indicaron que la motivación y la disciplina era una necesidad formativa de las más urgentes, ya que observaban que algunos estudiantes no estaban motivados y que la formación de la universidad es teórica en relación con la realidad de las aulas:

- *Me imagino que lo dijimos porque al ver la poca motivación que tenían los estudiantes frente a un maestro nuevo, que siempre lo consideran como que “HAY”, como que llego y que no le vamos hacer caso porque es nuevo, pienso que quizás esa fue la razón, por lo que en ese entonces se dijo sobre el ambiente y la motivación.*
- *También la motivación de nosotros, podría ser, la motivación de nosotros hacia ellos, como nosotros llegábamos al aula.*
- *Yo pienso que al principio nosotros estábamos formados de una manera, pero las prácticas en el aula, el mantener los estudiantes trabajando y motivados para que no hubiera indisciplina eso era una necesidad principal y primordial.*
- *Todo maestro quiere que su estudiante se llene de conocimientos y si yo los mantengo ocupados, motivados yo sé que estoy dando un aprendizaje significativo para mis estudiantes, por eso son las necesidades de formar, para tener más estrategias, para tener una buena motivación en los estudiantes.*
- *Bueno al ser principiante al uno salir de la universidad fue como usted dijo, pero cuando estamos en las aulas con la verdadera realidad, el mantener un aula en motivación queremos que nos los enseñen y como mantener ambientes de disciplina, teóricamente lo sabíamos, pero al estar en el aula nos sentíamos inmaduras esto era urgente porque yo me preguntaba, como lo hago, como lo hago.*





- *Porque si los niños tienen una indisciplina inadecuada, es porque no están motivados, entonces tenemos que capacitarnos para lograr mantener esa disciplina, todo va a depender del esfuerzo que haga el profesor.*
- *Yo digo también que si los alumnos no están motivados no van a tener una buena disciplina.*
- *La falta de motivación por parte de los alumnos porque como principiantes no teníamos las herramientas necesarias para mantenerlos motivados, y también la presión por parte del equipo de gestión para nosotros avanzar.*
- *Yo pienso que si nosotros no motivamos a nuestros alumnos no podemos implementar nuestros instrumentos de un contenido, y si no hay una disciplina ellos no van a aprender, las tres van de la mano, debo de motivarlos que haya una disciplina y yo crear un instrumento para yo dar un contenido, yo creo que una va con la otra.*
- *Yo pienso que el maestro dijo saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, porque no tenía la experiencia, porque era nueva, porque era una experiencia nueva (...)*

## Evaluación

Las siguientes expresiones indican por qué los participantes en el grupo focal dijeron que saber evaluar era una de las necesidades más urgentes, entre los motivos citan el conocer, hacer y aplicar instrumentos de evaluación:

- *Si nosotros necesitábamos de esa capacitación (...) en hacer y elaborar instrumentos de evaluación, porque no sabíamos cómo evaluar, y cuando evaluar a nuestros estudiantes (...)*
- *Pues yo a diferencia de mis demás compañeras creo que lo primero que nosotros necesitábamos conocer era diferentes instrumentos de evaluación, porque ampliamos esos conocimientos, pero la utilización de diferentes instrumentos de evaluación no la conocíamos, y sabemos que lo que no se evalúa no se mejora, y ahí nos hacía falta esa capacitación*
- *Es que esos principiantes fuimos más optimistas y dijimos no tenemos problemas sino una solución en proceso.*
- *(...) y también elaborar y aplicar instrumentos de evaluación yo diría que un docente tiene que saber cómo va a evaluar ese grupo de estudiantes y en ocasiones quizás puede hacer algo inadecuado para evaluarlo, solo va a evaluarlo para eso, no para que el estudiante reconozca en que falla o como puede hacer lo que le falta yo diría que por esa razón.*
- *Yo entiendo que de ahí partía todo, bueno realmente esa es la base de todo, porque dependiendo del manejo de la disciplina, de los instrumentos de evaluación, y de cualquier otro material que nosotros pudiéramos aprender a elaborar, entonces desde ahí íbamos nosotros a poder trabajar con los niños.*

## Tecnología:



En las siguientes afirmaciones los participantes en el grupo focal expresan por qué los profesores principiantes y los mentores señalaron que la integración de la tecnología era una de las necesidades más urgentes, pues tenían debilidades en ese sentido:

- “Porque sabíamos que teníamos esa debilidad, y cuando uno sabe dónde le duele uno se toma su calmante.
- *Como dice nuestra mentora, nosotros si aprendíamos por los menos podíamos utilizar la tecnología para mantener el ambiente de motivación, entonces por eso es que ellos lo vieron en el momento como una debilidad, así aprovechando al máximo esas herramientas.*
- *Con esto de paso lográbamos la motivación y la disciplina, pero también nosotros nos empapábamos de la tecnología y aprendíamos de la tecnología, porque como sabemos nosotros en el programa la mayoría de las tareas y las mayoría de las cosas la teníamos que aprender a través de la tecnología, teníamos que empaparnos de las tecnologías y muchos aquí no lo estábamos, ósea, que eso también fue otra cosa que nos dio el programa a nosotros, que eso también le doy gracias al programa porque lo único que yo sabía era encender y apagar una computadora, pero eso me ayudo también. La tecnología era un complemento para el programa también*
- *(Mentor) Enfatizando en las opiniones, que dieron los maestros principiantes en el aspecto en el que nosotros señalamos de saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación eso genera que el maestro pueda crear técnicas de motivación, técnicas de motivación tan importantes que las clases pasan de la hora y ni cuenta se dan, por lo tanto, van a mantener sus estudiantes en disciplina (...).*
- *Yo creo que los mentores dijeron esta porque cuando ellos analizan todos los problemas que tenemos nosotros, ellos tienen problemas de motivación, tienen problemas con la disciplina, pero si ellos aplican las nuevas tecnologías pueden resolver más de un problema, pueden activar la motivación en los estudiantes, porque van a poner más atención por medio a la tecnología, pero también van a lograr disciplina porque los estudiantes van a estar más concentrados más centrados, yo entiendo que esa fue la interpretación que ellos le dieron.*
- *Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, que es lo que necesitaban para mantener los estudiantes motivados (...), sin embargo, nosotros desde aquí como mentores decimos, (...) con el uso de las tecnologías con eso tienen una buena herramienta para crear ese ambiente de motivación.*

**P11 ¿Qué razones tendrían los mentores para señalar las tres necesidades de los principiantes a su llegada a la escuela entre las más urgentes?**

En el análisis de las respuestas a la primera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Tecnología, b) Motivación-Disciplina, b)



Necesidad Desarrollo Formación, c) Tiempo preparación de clases, d) Planificación y e) Diferencias individuales.



Figura 13. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Tecnología

La Tecnología es mencionada por los participantes, mentores y docentes principiantes, en dos diferentes niveles: a nivel de la escuela y a nivel del programa INDUCTIO. Por un lado, se enfatiza la falta de conocimiento y experiencia en el manejo de las tecnologías y, por otro lado, la dificultad presentada por el mismo programa en el uso de la plataforma.

- *En este caso y no es una sorpresa para nosotros, tenemos una generación digital, entonces la manera en que aprendían los estudiantes no es la misma de ahora, antes con la pizarra y la tiza, ya hay un libro de texto, ya con eso era suficiente, ahora los niños que pertenecen a esta generación digital generan otras necesidades, pero son necesidades que nosotros debemos manejarlas porque si no sabemos manejar de qué manera le vamos a enseñar a ellos (...).*
- *(...) Nosotras como principiantes necesitamos tener dominio de lo que es la tecnología y el uso apropiado de ella, para tener un ambiente educativo mucho más satisfactorio y para que ese proceso se diera de la mejor manera (...).*
- *Yo pienso que a medida de los acompañamientos que nos hacían los mentores vieron el poco uso de las tecnologías en nosotros, y por eso fue que plasmaron hay como número uno saber aplicar la tecnología.*
- *Puesto que el maestro de este programa se hizo de manera virtual y presencial, esto influyó, fue una necesidad para mandar las tareas a tiempo, manejar las tecnologías.*
- *(Mentor) Creo que fue una combinación entre por la parte on-line en la parte del diplomado como dice santa, con la necesidad de que las TIC, sean parte de los recursos*



*que utilizamos en el proceso y que todavía en nuestro país se necesita seguir innovando más en esos recursos.*

- *Pues yo creo que nosotros los maestros nuevos tenemos más conocimiento de los que son las TIC, en todo lo que es el uso de las computadoras, y somos más tecnológicos que los maestros viejos (...)*
- *También entiendo que en INDUCTIO teníamos que hacer todos los trabajos en internet, y en la plataforma, entonces por eso talvez aparece eso hay.*
- *(Mentora) Yo creo que en dar respuesta a los mentores en lo que fue el uso de las herramientas tecnológicas en nuestra labor docente, obedece un poquito más a lo que tu acabas de decir el uso de las tareas durante ya todo un año, y yo creo que nosotros en el uso de esa plataforma no todos los maestros principiantes tenían ese dominio (...).*
- *(...) la mayoría de las que estamos aquí teníamos un poco de dificultad en lo que eran las tecnologías, incluso para nosotras elaborar las tareas de INDUCTIO, un día tuvimos que amanecer prácticamente donde la mentora (...) elaborando las tareas, con los nervios de que hay llegaría, y como es que esto se hace, pero díganos, porque no sabíamos ni siquiera como adjuntar las tareas para enviarlas por correo, no sabíamos ni eso.*
- *Cuando llego el programa INDUCTIO, la mayoría de nuestros maestros no tenían el dominio de las TIC'S solo sabían cómo mucho prender la computadora, navegar talvez por Facebook, WhatsApp, y cualquier otra red social, pero utilizar las tecnologías para poder presentar programas, ya veíamos que los maestros tenían muchas debilidades, no tenían dominio de trabajar en la plataforma, no tenían dominio para trabajar en Word, no sabían elaborar días positivas, entonces la asistencia de un computador de un proyector era prácticamente nula.*

### **Motivación-Disciplina**

En esta categoría se presenta información sobre por qué los mentores indicaron que la motivación y la disciplina era una necesidad formativa de las más urgentes que tenían los profesores principiantes, indicando que la integración de la tecnología es parte de las técnicas a implementar para lograr mejoras:

- *Y yo en lo particular como mentora, creo no haber puesto la necesidad o problema de la motivación y eso, porque fueron cosas que se fueron subsanando, dando en todo lo que fue el año como que se fue dando esa parte aquí, como que había otras cosas que si se marcaron más.*
- *Yo creo que nosotros los principiantes debemos de crear y mantener ambientes de motivación porque en todos los procesos lo principal es estar motivados, ósea, usted tiene un estudiante, y si ese estudiante cuando usted está dando una clase o dando una explicación no tiene explicación, usted sabe que va hacer ese estudiante él no va hacer nada, entonces los mentores se basaron en aplicar las nuevas tecnologías, porque con la*



*tecnología nosotros podemos buscar y encontrar métodos que nos puedan ayudar a motivar a los estudiantes.*

- *Para mí que es cuando uno crea y mantienes el ambiente de disciplina, pero el mentor entiende que nosotros debemos saber cómo diseñar para poner un plan en marcha para poner esas herramientas de disciplinas que queremos elaborar en el aula, pero también ¿Cómo podemos? Como la vamos a implementar en el aula, ejemplo yo tengo la computadora, eso es un recurso que yo tengo hay, pero como yo la voy a poner a funcionar, como con ella voy a implementar una clase en la computadora al estudiante.*

### **Necesidad Desarrollo Formación**

Aquí los participantes del grupo focal opinaron sobre por qué los mentores se refirieron a la formación como una necesidad de las más urgentes de los profesores principiantes, resaltando que posiblemente los mentores vieron que los profesores principiantes tenían un gran potencial y que se debía continuar desarrollando:

- *Quizás en las dos los mentores entendieron que los principiantes necesitaban más preparación, seguir formándose, quizás vieron más capacidades en ellos que necesitaban desarrollar más y a través de la formación iba hacer posible eso. Quizás eso fue en base a las observaciones de ellos.*
- *Pienso que es lógico que lo pusieran porque un profesional, o en el caso de nosotras un maestro acabado de llegar a un aula sin ningún tipo de experiencia se iba a notar a distancia de que no tenía ningún dominio de nada de eso, entonces pienso que ese fue el motivo uno A, por lo cual se plasma eso hay.*
- *Pues es porque se necesitaba un esfuerzo para superar todas esas necesidades.*

### **Tiempo-Preparación-Diseño clases**

Los participantes del grupo focal opinaron sobre por qué los mentores dijeron que Tiempo-Preparación-Diseño clases era una de las necesidades más urgentes de los profesores principiantes, indicando que tal vez los mentores identificaron que muchos de los profesores principiantes no tenían muy claro hacia dónde iban o querían ir en lo relativo al desarrollo de sus clases:

- *Creo que cuando ellos se refieren a Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño. Creo que se refiera a que nosotros no sabíamos lo que queríamos ni a donde nosotros queríamos ir, creo que ellos se basaban en eso, porque entiendo que si ya hubiésemos tenido un plan diseñado por lo menos supiéramos el rumbo que teníamos que coger, pero entonces, ellos se dieron cuenta que estábamos medios perdidos y por eso ellos dijeron esa parte.*



- *Mentora: Cuando nosotros los mentores dimos esa respuesta fue porque vimos que la mayoría de los profesores se quejaban de que no tenían suficiente tiempo libre, entonces no sabían cómo manejar ese tiempo para poder dedicarse a sus labores educativas para poder diseñar esos planes de aprendizaje, así como también, como manejar el tiempo para tener más tiempo libre para dedicárselo a su familia (...).*

## Planificación

En relación con saber elaborar y desarrollar la planificación los participantes del grupo focal opinaron sobre por qué los mentores la consideraron una necesidad urgente, ya que había que ayudar a los profesores principiantes a trabajar la planificación apegada al currículo:

- *Quizás en mi caso cuando se dio el taller previo antes de entrar a las escuelas, el grupo que me tocó a mí no fuimos a esos talleres, se implementaron una nueva planificación y unos nuevos planes con los equipos anteriores a desarrollar y ellos al ver eso y ver que nosotros no trabajamos con esas marcas de desarrollo, entonces dijeron eso.*
- *Como dice mi compañero eso es tan tal, que uno viene como con su planificación anterior y que bueno que en buena hora cuando vino nuestra acompañante nos ayudó en esto y hay pudimos ir trabajando lo que era la planificación.*
- *Hay no hubo coincidencia, durante todo lo que fue el año se fueron desarrollando una que otra estrategia según lo que fue la actualización curricular según lo establecido en el mismo diseño y cada uno de esos interesándonos nosotros en lo que era la motivación, ahora bien en cada uno de los cursos de los recursos tecnológicos, no todos los maestros que iniciaban tenían el dominio de hacerlo y de implementar proyectos y de hacer el uso adecuado de cada uno de esos recursos que hacían factible y beneficioso a lo que era la enseñanza, a través desde otra perspectiva que no fuera ya la tradicional aplicada, yo creo que por ahí obedece mucho eso y que nosotros como mentores entenderíamos esa parte ahí.*

## Diferencias individuales

En lo que tenía que ver con saber trabajar las diferencias individuales, los participantes del grupo focal, dijeron que ésta era una de las necesidades más urgentes, tanto en los profesores principiantes como en los mentores:

- *Mentora: Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje. Ya vimos que eso fue uno de los problemas que quedaron y que fueron comunes entre los principiantes y los mentores que quedaron entre primero y segundo lugar, atendiendo a eso los maestros principiantes necesitan saber y conocer que metodología deben utilizar para poder dar respuestas a esas características individuales, ya fue un problema señalado, así que tienen esa necesidad.*



- *En relación a la observación de los mentores que teníamos que tener formación para atender a la atención a la diversidad, se relaciona con una de las problemáticas que presentamos los principiantes, que fue atender la diversidad y las diferencias individuales.*
- *Mentor: En lo de la formación en poder atender la diversidad fue una de las problemáticas que coincidió tanto con los maestros principiantes como con los mentores, y ahorita comentábamos la gran necesidad de seguir trabajando de que podamos hacer propuestas que nos permita atender a esa diversidad (...).*

### Sobre el cierre

En esta última sección analizamos las cuatro preguntas finales: Hasta ahora hemos detectado que los problemas y necesidades de los profesores principiantes se centran más en asuntos técnicos y menos en lo social, 1) ¿a qué creen que se deben estos resultados? 2) ¿Cómo se valora la labor de mentoría durante el proceso de inducción...? 3) ¿En qué ha ayudado el mentor...? 4) Si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, ¿cómo impactaría esto en la calidad educativa? 5) Bueno, ya hemos llegado al final de esta entrevista. Le solicitamos que si se nos ha quedado algo por decir: otros problemas, necesidades de formación, recomendaciones... que lo hagamos ahora.

### **P12 Hasta ahora hemos detectado que los problemas y necesidades de los profesores principiantes se centran más en asuntos técnicos y menos en lo social, ¿a qué creen que se deben estos resultados?**

La planificación y la tecnología en relación con el entorno social caracterizan este grupo de interacción. Las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) La planificación, b) Lo social versus lo técnico, y c) las Necesidades técnicas de formación.



Figura 14. Categorías para la organización y síntesis de la información



## La Planificación es lo esencial

Al finalizar el grupo focal, una de las ideas centrales que aparece en la mayoría de los relatos de los participantes es la necesidad y la importancia de la Planificación. La planificación es un terreno donde van describiéndose diferentes aspectos propedéuticos y metodológicos, de una manera muy sencilla, ¿cómo hacer una planificación?

- *Yo pienso en ese caso se ha tocado más lo técnico porque es de más preocupación, (...) la planificación es lo esencial en nuestro trabajo eso es ahora y aquí, (...)*
- *la planificación es lo más importante, porque lo técnico es como para hacer un preámbulo a lo social.*
- *(...) no tuvimos ese seguimiento de cómo debemos hacer las cosas, nadie nos enseñó, como planificar una clase como se requiere, no vinimos con esos aprendizajes, fue luego en la marcha donde adquirimos esos aprendizajes, y esos conocimientos y desde ahí en adelante fue que fuimos mejorando.*
- *Bueno yo creo que, porque la mayoría de los principiantes abarcaron las necesidades que tenían que era la planificación, la motivación como problemas de como uno planificar de la disciplina, pero ya del centro ya para uno no era tan relevante porque los directores acogieron la mayoría muy bien a los principiantes en los centros educativos.*

## Los social versus lo técnico

Los participantes señalaron una distinción (¿tensión?) entre las necesidades técnicas del trabajo de los docentes principiantes y su desarrollo social en su entorno educativo

- *Yo opino que los docentes tienen más facilidad de relacionarse con lo social que con lo técnico eso lo que ha llevado a cabo a expresar todo lo mencionado anteriormente al parecer socialmente ellos se relacionan y conocen el contexto de los estudiantes con sus familias.*
- *Así es como dice mi compañera la parte técnica, era lo que no teníamos, la parte ya social la comunidad, la relación que teníamos con todos estos actores en el proceso pedagógico estaba cubierta vamos a decir, la otra era la que no estaba desarrollada.*
- *Bueno, como principiante uno tiene la necesidad generalmente de los asuntos técnicos, (...) en lo social en los primeros días uno no estaba prestando mucha atención a lo que decía el otro, uno estaba prestando más atención a lo que uno estaba viviendo en ese momento en el aula, y de eso era de lo que uno tenía la necesidad en ese entonces.*
- *Analizando, realmente lo técnico viene de lo social, porque todo lo que el niño proyecta dentro del aula, lo trae de su entorno, (...) a veces hasta para tu planificar una cosa debes de pensar el contexto donde se desarrollan tus niños.*





- *Mentora: En esa parte nos enfocamos más en lo técnico porque era como lo más práctico y en lo social vimos que todo andaba más o menos, entonces yo diría que fue por eso, porque lo técnico era lo que andaba más flojito, entonces esa parte era la que se tenía que superar más.*

### **Necesidades Técnicas**

En lo que tuvo que ver con las necesidades técnicas, tanto los mentores como los profesores principiantes opinaron acerca de cuáles apoyos necesitaban los profesores principiantes y también cómo ofrecer dicho apoyo, incluido el aspecto social:

- *Mentor: En esta parte donde hay que fortalecer ciertas necesidades yo creo que hay de parte de lo que dice Fanny, pero también creo que tiene que ver en que detectamos las necesidades técnicas, las necesidades de formación profesional y hasta más fácil brindamos apoyo, pero no siempre sabemos cómo brindar ese apoyo a ese crecimiento social, y puede ser una de las razones de que no figurara tanto.*
- *Mentora: Nosotros pensamos que a pesar de que nos quejamos mucho, de que las familias no nos brindan el apoyo que nosotros esperamos, si pudimos ver que a la medida en que se iba trabajando en alguno de los centros si había más acercamiento con las familias estas se estaban involucrando más, ahora bien, todavía debemos de seguir trabajando en ello porque la sociedad en la que estamos viviendo ahora necesita un cambio y este cambio somos nosotros que debemos de provocarlo ya que si se lo dejamos a las familias nunca lo vamos a lograr (...)*
- *Mentora: Además no salió a relucir tanto porque no era una necesidad muy sentida en la gente, ya que estos maestros principiantes tenían una buena relación laboral con sus compañeros, entonces si había una buena relación personal, si había compañerismo, entonces no había esas necesidades de celo profesional.*
- *Yo pienso que nosotros como maestros ya sabemos cómo tratar a los demás, entonces aquí nos centramos más en lo técnico porque son cosas que nosotras no la sabemos, y que en verdad la necesitamos implementar, (...).*



### P13 ¿Cómo se valora la labor de mentoría durante el proceso de inducción...? ¿en qué ha ayudado el mentor?

En esta pregunta, una vez más, nos encontramos con la mención a la Planificación y su relevancia con otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) La planificación, b) La Motivación, c) La relación con el Mentor, d) y La valoración del mentor.



Figura 15. Categorías para la organización y síntesis de la información

#### Planificación/Momentos de la clase

El apoyo de los mentores ayudó a mejorar la habilidad de planificar y llevar a cabo la planificación, resaltando los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre:

- *A mi realmente en muchísimo, realmente gracias a ella estoy donde estoy, he superado grandes obstáculos, como mi planificación, manejo de disciplina e incluso hasta con los materiales que yo iba a trabajar, (...)*
- *Bueno la labor de mi mentora la considero excelente, me ha ayudado bastante, en planificación, en el manejo de la disciplina, atención a la diversidad, y gracias a Dios porque gracias a ella, soy quien soy prácticamente, porque cuando llegue al centro no tenía conocimiento, no tenía dominio, de nada absolutamente de nada, no había cubierto licencia, no me había parado en un aula, nada de dar una clase, gracias a ella es todo.*
- *Me ayudó muchísimo, me ayudo como profesional, sobre todo, me ayudo hacer más reflexiva, en cuanto a la planificación muchísimo.*
- *Creo que me ayudó mucho en la planificación, en lo personal porque aun yo con miedo cuando él estaba conmigo hay yo sentía que él me daba ánimo y superación, me decía tú lo vas hacer bien, ese apoyo que siempre estuvo conmigo hay.*
- *(...) Además me ayudo con la planificación, con el manejo de las aulas, la disciplina, la motivación, y en lo personal que nos ayudó a crecer, como persona, a darnos seguridad a nosotros mismo.*



## Motivación

La motivación de los profesores principiantes estuvo apoyada por el impulso de los mentores, así como por otros elementos que se indican en las siguientes expresiones:

- *En mi caso me ha ayudado bastante, en lo personal, quizás con la motivación la ayuda, en lo profesional con uno de mis problemas era la disciplina, pero allá más de la disciplina que era el tema del espacio no había espacio suficiente y teníamos dos grados en una aula, y entonces el me ayudó mucho cuando fuimos implementando introduciendo la tecnología en la clase y con eso ellos se fueron motivando con eso se fueron también aparte de que se iban motivando iba mejorando la disciplina, con la mejoría de la planificación me ayudo bastante.*
- *Todo lo que han dicho mis colegas es cierto él nos ha ayudado bastante, pero en mi centro llego otra motivación más lo que fue el proyecto, el mío fue de un huerto escolar todavía estamos trabajando con él, ahora estamos trabajando de nuevo y fue una motivación muy grande para el centro, los niños se sentían muy motivados, en mi vida también nos daban muchos consejos de todo y fue de muy buen, yo le agradezco hoy estar aquí y estar mejor en cuanto a mi centro.*

## Relación con el o la mentor(a)

La relación con los mentores fue de mucho beneficio para que los profesores principiantes lograran mejoras en su desempeño durante su primer año en la escuela. Se resalta el crecimiento en lo personal-emocional, profesional y laboral. La elaboración de la planificación, tanto la de clase como planes de mejora fue un aspecto en el que los profesores crecieron:

- *Mi mentor me ayudo tanto en mi crecimiento tanto personal, laboral y profesional, también cuando él nos daba acompañamiento él nos decía la elaboración de los planes de mejora y si estábamos impartiendo una clase y veíamos que los estudiantes quedaban con dificultades o debilidades él decía inmediatamente busquen el plan de mejora, para buscarle la mejora a esa dificultad.*
- *No me puedo quejar de la mentora, realmente ha sido de un gran apoyo, para mí en mi practica pedagógica, además de ayudarme a mí, en el centro en donde yo estoy pudo también dotarse en la base, incluso maestros mucho más viejos que yo, también fueron a mi aula y me sirvieron de apoyo.*
- *Me ayudó mucho en lo profesional, el espiritual porque mi mentor, es muy paciente y siempre tiene una respuesta para cada pregunta, porque como ustedes INDUCTIO e INAFOCAM, buscaron a la persona más adecuada para ponérsela a nosotros los principiantes, (...).*
- *En lo personal me ayudó mucho, a veces yo llegaba media loca exaltada, y él se reía, pausado con calma, con paciencia, entonces vamos a ver, el me preguntaba hablábamos de las estrategias y ya como todo tranquilo, todo va a salir bien, en lo laboral, el me ayudo*



*bastante en la planificación yo no sabía planificar, me ayudo en las estrategias, y como integra el grupo en relación a la diversidad y a las estrategias que iba a utilizar con los estudiantes.*

- *(...) en la ayuda profesional con ese registro de grado nuevo, nuevecito que era tan difícil trabajar, como eran esas evaluaciones por competencia y como vamos a poner eso, pero Dios mío y me ayudó mucho, y no tan solo a mí sino a la escuela completa, porque había maestros que no participaron en el programa sin embargo él también los ayudo.*
- *Mi Mentor me ayudo bastante con la indisciplina en el aula, también las orientaciones en la planificación, a aplicar los planes de mejora y todo eso, (...), también con relación con la tecnología que debemos de aplicar que también tenía que ver con lo que era la indisciplina en el aula, que fue muy importante con relación al desarrollo de la docencia.*
- *(...) mi mentora fue todo, todo, así mismo todo, porque, porque ella siempre estaba dispuesta que era lo importante, nosotras las podíamos llamar a las una, a las dos, a las tres, a las cuatro, a las cinco, a las seis, a cualquier hora, y siempre ella estaba presente (...)*
- *(...) cada vez que la solicitamos ella está ahí, ella siempre dice presente, (...) es muy consciente de lo que estaba haciendo y nada es nuestro punto de apoyo, es nuestro tronco y raíz, es ella.*
- *(...) yo que no estudie para docente sino para contadora, y uno llega con todos los miedos con todos los temores, que uno siente que se le va a caer el mundo encima, con tantas cosas en la cabeza y llega mi Mentora y con respuestas a ayudar a uno a encaminarnos,*
- *(...) cada vez que ella iba yo aprendía cosas nuevas, en cuanto a la planificación, al manejo de los niños, la clase, la planificación, todo eso, fue de gran ayuda en mi motivación personal (...)*
- *A mí me ha ayudado en todo, en la planificación, en las estrategias para poder lidiar con la diversidad y la atención a las diferencias de todos los tipos que yo tenía,*

### **Escala de Valoración del Mentor**

A la hora de valorar el trabajo de su mentor y a partir de una escala de 1 a 10, cada profesor principiante estableció una puntuación en la que describía el nivel de apoyo recibido de su mentor, llegando a asignar un valor superior al 10 como una forma de valorar positivamente este apoyo:

*Yo de 10 le doy un 11, porque ella me ayudó con las estrategias como docente, estrategias en el aula, ella yo debí de pasarle una parte de mi sueldo, porque hasta en lo personal.*

*Yo en una escala del 1 al 10 yo le doy un 20 porque nos ayudó a crecer de manera profesional, con todos los talleres, por los consejos, las estrategias, (...)*

*Yo la valoro bastante, ella me ayudó a mejorar mi desempeño en mi carrera docente, como lidiar con los niños, como lidiar con los padres también, traerlos al centro, de verdad que yo le doy a la profe un 30.*

*Valoro a mi Mentora, con un 100% porque no solo nos apoyó a nivel laboral sino también*



*a nivel personal, también fue de gran ayuda, tener una persona cercana, no es lo mismo tener un acompañamiento con una persona que no sea tan cercano a usted (...).*

*Yo le doy 10 a mi Mentora, ella hizo todo y más.*

*Yo la valoro como excelente, por la seguridad que ella proyecta, por esos valores que ella tiene y mantiene, así la valoro.*

*Yo la valoro, como alguien excelente, como alguien muy profesional, como alguien muy capaz, entregada, decidida, colaboradora. Me ayudo en muchas cosas, en la planificación, en cualquier duda de la escuela, (...)*

*Yo valoro mucho mi mentora, pero en sentido general un mentor debe de tener todas las cualidades que tiene mi mentora, porque ella es una persona capacitada, sabe de planificación, sabe de ambientación, me ayudo en la disciplina, en las relaciones, ella es una persona que es un complemento.*

**P14 Si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, ¿cómo impactaría esto en la calidad educativa?**

Para esta pregunta, las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) La Calidad de la Educación, b) Problemas, c) Impacto del Programa.

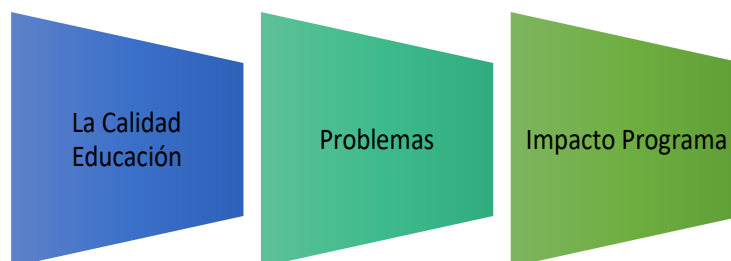


Figura 16. Categorías para la organización de la información

**Mejora de la calidad de la educación**

Para los participantes del grupo focal la implementación de la inducción docente en la República Dominicana impactaría positivamente en la calidad de la educación, según lo expresan en las siguientes afirmaciones:

- *Mentor: Yo creo que la inducción a todos los maestros principiantes impactaría en la mejora de la calidad de la educación casi diría en un 100%, poder apoyar un maestro nuevo que al llegar tiene un sin número de necesidades porque hay es que va a comenzar a poner en práctica directa en las aulas, poder apoyarle desde el inicio de su profesión*



- *Yo diría que en todo mejoraría en la calidad educativa, la relación escuela-familia, se buscarían estrategias de que la familia se involucrara más con la escuela, que es lo que falta, por eso muchas veces es la falta de motivación que por eso es que muchas veces los mismos estudiantes, los alumnos, también la misma relación entre los compañeros, los profesores tendrían más aceptación los que entran nuevos al sistema educativo, tendrían más aceptación.*
- *Ayudaría, en calidad y dominio de contenidos ya que iríamos directo a lo que vamos y no iríamos a improvisar con nuestros niños, porque el estudiante se da cuenta cuando el maestro no tiene dominio de un contenido porque inmediatamente te deja de prestar atención, (...)*
- *Yo creo que haría una revolución, una renovación de nosotros, porque en realidad la calidad que tiene la educación hoy es producto de los docentes, es decir, si entra el programa con toda la renovación que hay yo creo que daría un giro de 360 grados.*
- *Impactaría en mejorar lo que es la calidad de la educación, porque no es lo mismo un maestro que no haya tenido un acompañamiento que nosotros, sino que nosotros hayamos tenido la oportunidad de ser esa diferencia, y la diferencia se ve por medio a los resultados de las encuestas, con los acompañamientos que han tenido los mismos mentores, van viendo ese proceso de cambio, si nosotros hubiésemos estado solos, talvez hubiésemos cambiado algo, pero no todo lo que pudimos lograr.*

### **P15 ¿Qué principales problemas se podrían superar?**

La implementación de la inducción docente en la República Dominicana impactaría superando problemas diversos que afectan negativamente el desempeño de aula como la disciplina, la planificación, la motivación, entre otros. Las siguientes afirmaciones indican varios de esos problemas:

- *Se podría superar el problema de la disciplina, la atención a la diversidad.*
- *Mentora. Yo diría que manejo de aula, manejo de contenido, la disciplina, y en los aprendizajes sé que no vamos a quedar en el último lugar (...).*
- *Facilita el desarrollo laboral, (...)*
- *El cambio también en los profesores, con sus planificaciones que van a estar más preparados y así van a poder impartir mejor su clase, porque ya van a estar bien formados por INDUCTIO.*
- *Yo creo que mejoraría al 100% el factor motivación, disciplina, y planificación, esa planificación del día a día mejoraría, en realidad, con elementos del medio, yo creo que mejoraría en un 100%.*



- *Impactaría mucho en la calidad de la educación porque, todo docente principiante iniciando en el sistema educativo dominicano se le daría apoyo en las primeras necesidades que todos al iniciar tenemos como son motivación, disciplina en el aula, relación con los compañeros, la planificación, quiere decir que en su totalidad la educación dominicana mejoraría en un 70%.*

### **Superar los vacíos de la Universidad:**

Los participantes del grupo focal han expresado que con la implementación de la inducción docente en la República Dominicana se superan vacíos traídos de la universidad, incluidas algunas prácticas que no se dominan a su llegada:

- *Para mí sería un impacto totalmente significativo, porque a veces venimos de la universidad con algunas prácticas que no dominamos en el aula, entonces eso sería lo más conveniente para todo el sistema educativo dominicano.*
- *Para mí esto impactaría mucho en lo que es la educación, porque esto es como dice mi compañera en la universidad solo te dan una pincelada, pero el seguimiento que te da la mentora eso te va como capacitando, ayudando a tu poderte enfrentar a las diferentes situaciones que se te van a presentar en el día a día en el ámbito educativo.*

### **Impacto Positivo en Docentes, Estudiantes y Padres**

Cabe destacar que con la implementación de la inducción docente en la República Dominicana habría un impacto positivo en los docentes, estudiantes y padres, tanto en lo cognitivo como en lo personal y lo social. Así lo han expresado los participantes del grupo focal:

- *Un impacto que sería relevante y muy notorio que sería el mejoramiento social, ya no serían los mismos niños y niñas que tenemos en la sociedad de manera inestable podemos llamarla así, tendríamos otros niños empoderados con otros tipos de valores desarrollados, entonces todo eso va a cambiar, tanto en lo cognitivo como en lo personal y lo social, el imparto va hacer notorio.*
- *Mentora: Creo que esto si se implementa sería algo muy positivo ya mirando los resultados y escuchando desde los mismos maestros principiantes la experiencia y todo lo que ha ido logrando (...) porque los resultados no se van a reflejar solo en los maestros principiantes, también se van a reflejar en los estudiantes, y ahí es donde tenemos que desarrollar las competencias, entonces con el programa de inducción ya desarrollado de manera formal, abarcando así a los maestros principiantes, creo que el sistema educativo dominicano mejoraría bastante.*
- *Yo pienso que impactaría de una manera positiva al 100% tanto para los estudiantes como para los maestros, porque en el momento en el cual tú sabes cómo manejarte, en tu trabajo y como tu darle apoyo hasta a otro compañero de trasmitirle eso que a ti te enseñaron a*



*otra persona entonces se va a ver una mejor calidad en la educación, y se va a ver más innovadora y todo va a surgir mejor.*

- *Creo que impactaría de manera positiva en el sistema educativo dominicano, y no solo a nivel de los niños sino también en los padres de esos niños porque a veces se da la situación de que los niños están en la escuela, pero y los padres saber a qué se debe esa poca relación que hay de los padres a los niños y de los padres hacia el centro educativo.*
- *Creo que impactaría de manera positiva en el sistema educativo dominicano, y no solo a nivel de los niños sino también en los padres de esos niños porque a veces se da la situación de que los niños están en la escuela, pero y los padres saber a qué se debe esa poca relación que hay de los padres a los niños y de los padres hacia el centro educativo.*
- *Yo considero que impactaría de una manera muy positiva, porque en realidad los maestros principiantes si necesitan una inducción, para poder iniciar en su primer año. (...)*

**P16 Bueno, ya hemos llegado al final de este grupo focal. Les solicitamos que si se nos ha quedado algo por decir: otros problemas, necesidades de formación, recomendaciones que lo hagan ahora.**

Para esta pregunta, las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) La Continuidad de INDUCTIO, b) Especialidad-Certificación, y c) Políticas Educativas.



Figura 17. Categorías para la organización de la información

### **Continuidad de INDUCTIO**

Los participantes del grupo focal han coincidido en que el programa INDUCTIO debe continuar, ya que ayuda a mejorar el desempeño de los profesores principiantes:

- *Yo considero que el programa de INDUCTIO debería seguir, con los maestros principiantes ya que veo la necesidad, por ejemplo, haya en la escuela hay maestros que están por contratos que son ya estudiantes de termino con muchísimas necesidades y lagunas que no saben que están haciendo ni saben que es lo que van hacer y eso son uno*





*de los casos que se van a presentar o maestros que se van a presentar en otros grados al año siguiente, considero que el programa debería seguir.*

- *La sugerencia es que el programa continúe*
- *Lo único que yo creo es que sigan continuando con los programas de formación a docentes, porque realmente hace falta, y cada vez que nosotros tomamos una capacitación lo llevamos a nuestras aulas, y eso nos ayuda a manejar a que nuestros niños sean mejores cada día.*
- *Que sigan el programa porque de igual forma a nosotros nos sirvió bastante asa que como muchos compañeros que inician también lo necesitan (...).*
- *Que siga el programa, que siga para seguir empoderándonos y a los colegas que están iniciando en esta labor y así seguir empoderándonos tanto de lo social como de lo técnico, como laboral también.*
- *Creo que debería haber una segunda parte del programa.*
- *Mentora: Una de las recomendaciones que yo haría es que continúe el programa de inducción al profesorado principiante, pero ahora si tomando en consideración a esas maestras que fueron formadas y que ellas también formen parte de ese seguimiento (...).*

### **Especialidad-Certificación**

Algunos de los participantes del grupo focal han sugerido que la formación recibida durante el programa INDUCTIO debe ser elevada a especialidad y que en tal sentido se certifique:

- *Queremos que se nos dé seguimiento a nosotras para seguir con la capacitación.*
- *Que se nos dé una maestría, o en gestión de centros.*
- *Yo pienso que nosotras tuvimos la dicha de estar en el programa de inducción deberíamos de tener la oportunidad de que se nos facilite alguna beca para alguna maestría y seguir formándonos.*
- *También que se nos capacite para capacitar, a los maestros principiantes.*

### **Implementación Políticas Educativas**

Hubo participantes del grupo focal que sugirieron que la inducción pase a ser una política educativa, de tal manera que llegue a todos los profesores principiantes:

- *Mentor: Yo como mentor consideraría que las autoridades de educación puedan implementar este programa a todos los maestros nuevos y aun a todo centro nuevo que, aunque el equipo entero no sean maestros nuevos, pero como centro nuevo puedan iniciar ciertas políticas de apoyo y de acompañamiento en esos primeros años que talvez no en un año, sino hasta por dos años.*
- *Y es que se pueda implementar de manera formal el programa de inducción en todas las regionales del país, y que pueda llegar a la mayoría, sino puede llegar a todos los maestros principiantes, entonces que llegue a la mayoría, para que realmente se puedan ver los resultados.*



- *Hay que enfocarse en traer programas y formación, traer talleres, charlas, donde integremos a la familia y la comunidad a la escuela, ósea, que seamos uno solo, hasta que no logremos traer la comunidad y la familia a la escuela, que ellos entiendan que es algo que tenemos que trabajarlo todos en conjunto para mejora la disciplina, para mejorar la enseñanza-aprendizaje, yo creo que es una debilidad fuerte que tiene nuestro sistema y es que de la comunidad no tenemos ese apoyo de los padres, principalmente en la zona de tandas extendidas, los padres creen que en las tandas extendidas los dueños de sus hijos somos nosotros los docentes y el equipo de la escuela.*

#### 4.3.1.4. Resultados de las entrevistas a los profesores principiantes y a los mentores a final del programa INDUCTIO

##### Sobre el proceso

Para esta primera sección se formularon dos preguntas: ¿Cómo describe su experiencia en el proceso de Inducción? ¿Cómo fue su proceso de acogida en el centro (relaciones con los colegas, los directivos, estudiantes, padres; motivación, grado de satisfacción, problemas)?

En el análisis de las respuestas de estas preguntas se identificaron patrones para la organización y síntesis de la información: a) Experiencia Positiva y Satisfactoria, b) Cambio y Crecimiento Profesional, c) Relación con los Colegas, d) Sobre el Recibimiento y e) identificación del Problemas.

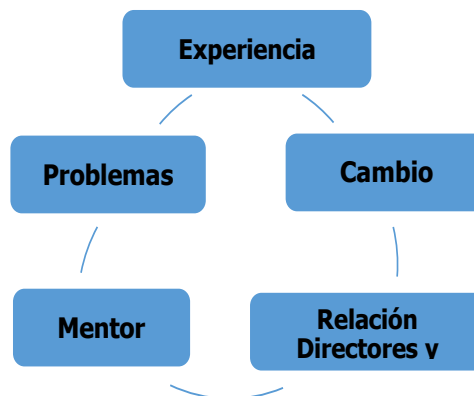


Figura 18. Patrones para la organización y síntesis de la información

##### P1 ¿Cómo describe su experiencia en el proceso de inducción?

La mayoría de los participantes en las entrevistas, señalaron que el programa INDUCTIO fue una experiencia positiva, detallando y explicando sus valoraciones; e identificando el importante rol del mentor. A continuación, citamos algunos de las expresiones más recurrentes señaladas:



## Experiencia positiva y satisfactoria

Para los participantes de las entrevistas su experiencia en el proceso de inducción ha sido positiva y satisfactoria, según lo expresan en las siguientes afirmaciones:

- *Para mí ha sido muy satisfactorio el programa IDUCTIO*
- *La experiencia fue muy gratificante, me siento bendecido la experiencia de pertenecer a ese pequeño grupo en el que estuvimos.*
- *Esta experiencia ha sido maravillosa me ha hecho crecer más, no tenía las herramientas necesarias para poder desarrollarme.*
- *Fue una experiencia grata, de una u otra forma porque me inculco muchas cosas que ya yo las tenía olvidada al no ser mi carrera ya yo las tenía olvidada, la lectura, eso me ayudó mucho y además cuando leía podía poner en práctica lo que aprendía.*
- *Mi experiencia fue maravillosa.*
- *Ha sido una experiencia muy enriquecedora*
- *Mi experiencia en INDUCTIO fue algo maravilloso*
- *Esa experiencia es indescriptible, fue algo maravilloso*
- *SI es algo fenomenal, maravilloso, este programa ha sido para mí de mucha utilidad*

## Algunas razones

Entre las razones que ofrecen los participantes de las entrevistas sobre por qué su experiencia en el proceso de inducción ha sido positiva y satisfactoria indican que han podido manejarse mejor, profundizar en los procesos de la docencia, entre otras razones:

- *(...) este programa me ha ayudado a yo manejarme mejor porque tenemos el mentor acompañándonos, pues como una sugerencia podemos hacer esto más personas. Ellos vienen a resolver un problema una situación, a salvarnos de la frustración.*
- *(...) porque he podido profundizar principalmente los que son procesos que se deben de seguir en el desarrollo de la docencia, a dinamizar más la clase, (...) aprendí a crear proyectos innovadores que dinamicen la clase de matemática.*
- *(...) porque cuando inicio como docente, porque al principio inicié como licenciada en bioanálisis, ya me siento maestra, estaba un poco débil en lo que era habilitación, pero luego que estoy en el programa que avanza día a día con todo lo que nos dieron fue bastante, favorable, porque en las aulas todo era más fácil, cuando tenía que planificar no tenía que buscar ayuda, porque en eso INDUCTIO, nos dio uno Fue una experiencia inolvidable, para mí fue de verdad bien provechosa.*
- *Mi experiencia en este programa fue de mucha importancia, muy significativa para mí, porque llego justo en el preciso momento, cuando me nombraron, para mí fue un momento muy duro, muy amargo, porque llego a un curso donde yo no sabía lo que iba hacer, no sabía cómo me iba a dirigir, y no encontraba prácticamente apoyo de nadie, y pensaba*



*que el mundo se me caía en cima, porque lo que te presenta la universidad es una cosa y lo que se vive en las aulas es otra (...)*

- *(...) porque se enfocó en seguir capacitándonos en lo que es el área docente, en lo que es la realidad en lo que son los maestros, el seguimiento que nos dieron día a día, la asesoría que tuvimos de la mentora, fue algo que no tengo ni cómo explicárselo, porque obtuvimos muchos conocimientos, nos trabajaron con los que fueron las estrategias de grado fue algo maravilloso.*
- *(...) ya que he tenido que enfrentar a muchas cosas, y sé que sola sin este programa nunca había podido llegar, de verdad que sí. Trabajo en pre-primario del nivel inicial.*

### **Cambio–Confianza**

Los participantes se manifestaron con respecto al cambio que significó el programa INDUCTIO. De manera general, lo docentes principiantes señalan que INDUCTIO, marcó un antes y un después de lo que fue nuestra carrera docente.

En esta sección, el proceso de cambio se manifiesta bajo la categoría de la Confianza.

- *Ya mi experiencia del año pasado no es la misma, ya yo me siento preparada dando mi clase, me siento más en confianza, ya la timidez de que no sabía que estaba haciendo se me fue.*
- *Al inicio cuando me ofrecieron el curso lo vi como una gran oportunidad, porque uno llega a la escuela y es como si estuviéramos en la nada, no sabíamos que hacer al menos en mi caso podría decirle, no sabía cómo actuar, como pensar, ya como maestro, cuando vi la oportunidad del curso en la cual ayudaban a uno a razonar a pensar en cómo uno debe actuar con los muchachos como uno debe actuar como profesor, que es lo que uno debe de tener como importante en la formación de un estudiante, es decir nos estaban dando la guía que creo que es lo más importante y lo que debe dársele a todo profesor cuando inicia, es decir, llevarlo a lo que significa ser maestro ser un docente, todo lo que aprendimos en el desarrollo del curso pude ponerlo en práctica cada una de las enseñanzas,*
- *Pude abrirme ante los estudiantes, porque prácticamente conocía el tema, pero el miedo escénico me acaparaba.*
- *Cuando me llaman para este programa yo dije wau, esto sería una ayuda, cuando comenzaron con el seguimiento, que comenzaron las ayudas en la plataforma, yo comencé a ver las cosas desde otro punto de vista, de verdad que sí, ya por esa vía comencé a ver como tenía que manejarme, como tenía que comportarme con mis estudiantes, y las cosas que me afectaban en mi día a día, yo podía trabajarlas en busca de una mejora.*

### **Relación con los directores**



Los participantes de las entrevistas han indicado que su experiencia en el proceso de inducción ayudó a los profesores principiantes a mejorar las relaciones con el director del centro educativo:

- *Los directores (...) en los centros no te dan las orientaciones necesarias que tú necesitas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje entonces de ahí es que viene INDUCTIO, y nos da la parte de cómo es que nosotros vamos a trabajar en lo que es la disciplina, la planificación y esa parte.*
- *(...) la directora si siempre estuvo muy pendiente, la coordinadora docente yo cuando tuve algunos problemas de disciplina que no supe manejarlos me senté algunas veces con ella, fue muy cortés y me daba algunas estrategias que yo podía tomar en ese sentido.*
- *La actitud de la directora fue buena, muy buena, de mis compañeros también, desde la parte administrativa hasta la parte de colaboración con las conserjes fue buena en su totalidad (...).*
- *A la verdad me ha tocado fenomenal, eso ha sido muy bueno, porque desde que llegue la directora nos explicó, me presento a las otras maestras, hizo reuniones para eso y en verdad me trataron muy bien,*
- *Con nuestro director es muy servicial es un ser humano increíble desde el primer momento que llegue, el día antes de llegar a la escuela me llamo para decirme que había recibido un telegrama que iba a estar en su centro educativo, me presto mucha atención en lo que ellos decidían en que curso yo iba a estar.*

### **Relación con los demás docentes**

De igual manera los participantes de las entrevistas han indicado que su experiencia en el proceso de inducción ayudó a que los profesores principiantes mejoraran su relación con los demás docentes:

- *Los compañeros de trabajo, bueno, al ser la primera vez que llegaba no había tanta comunicación, pero ya a la semana había un vínculo amistoso entre nosotros la comunidad de los padres a pesar de que la comunidad donde trabajo es una zona cañera, ellos se mantienen muy distantes no es lo mismo trabajar en la ciudad, pero independientemente de eso ellos tuvieron buena acogida y más en el desarrollo que fue todo el proceso del año escolar.*
- *Otros profesores simplemente me veían como otro más, es decir, nunca se acercaron a preguntar, mira cualquier duda, cualquier inquietud o cuando tengas algún problema te puedes acercar nosotros estamos para ayudarte, eso no se dio mucho con los profesores, no sé si sería por algún tipo de maldad que ellos quisieran hacer o no, sino simplemente no lo sentí, no sé si ello se sintió en confianza conmigo, porque, pero eso nunca paso,*



- *Pero si en otras cosas en ese mismo lugar puedo decir que tuve mucha decepción, decepción ya que por el hecho de ser nueva las otras no me trataban igual, las otras maestras ellas decían no, no esta es nueva, a esta hay que mandarla a tal curso, incluso cuando faltaban maestros me movían de lugar, porque, porque yo soy nueva y en ese momento era el títere.*

### **Sobre el recibimiento**

En lo relativo al recibimiento a su llegada a la escuela, los participantes de las entrevistas han indicado que fue positivo, ya que con a su llegada se sintieron contentos y con disposición de colaboración y que los estudiantes los acogieron muy bien:

- *Conocí algunas personas de ahí y se sintieron contentos con mi presencia allá, y de verdad no me quejo del recibimiento y de la acogida que tuve en la escuela.*
- *De la directora que es Lucrecia y de la coordinadora docente siempre tuve una buena acogida ellas presentaron siempre me explicaron que cualquier duda o necesidad me podía acercar a ella*
- *El centro educativo nos recibió de manera muy positiva todos los docentes, el equipo de administración y coordinación se pudo a disposición de todo lo que yo fuera a necesitar los alumnos también me recibieron, aunque siempre las maestras nuevas tienen ciertas dudas respecto al conocimiento, respecto a lo que pudiera saber, pero luego si me acogieron y me recibieron como una más de la familia Lasallista.*
- *A escuela donde me enviaron (...) yo fui la segunda en llegar allá de las que habían nombrado y mi sorpresa fue que me dieron la bienvenida y me dijeron wau ahora si es verdad que vamos a trabajar en esta escuela.*
- *La acogida por parte de los maestros que estaban en la escuela fue bien, y del director también*
- *Mi acogida fue muy buena, no sé si fue porque lo refleje, pero sintieron una gran motivación porque nosotras vinimos nuevas cambiadas, en lo que es a nivel de aula, en lo que es lo personal, fue una muy buena acogida.*
- *Los estudiantes me acogieron de maravilla, yo puedo decir que con ellos no me fue tan mal, porque yo vengo de colegios de educación privada y por estar con esos estudiantes ya por varios tiempos me ayudo bastante*

### **Identificando problemas**

Entre los problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes, los participantes de las entrevistas han indicado que recibieron los grupos de estudiantes más difíciles, que al principio había colegas que no los querían:

- *Cuando tú eres nuevo siempre te dan un curso que nadie lo quiere, al nuevo le dan siempre lo peor*



- *Pero si me hacía falta algo de lo que era planificación como se trabaja en el sector público allá no es lo mismo, por ese lado estaba algo cruda vamos a decir, me faltaba cocerme un poquito más, para poder dar todo de mi para ello.*
- *Pero cuando por gracia y obra de Dios yo puedo entrar, que hago mi trabajo y entro a INDUCTIO un mes después ellos van cambiando, los mismo que no me querían se me acercan y comienzan a decirme “que bioanalista más maestra”,*
- *Al yo entrar los estudiantes de un multigrado, acostumbrados a un maestro con un curso dividido por grados no querían que yo les diera clases, y yo también trato. Fue muy difícil, ellos decían esta maestra es nueva, pero luego me le fui, ahora me siento como una Reyna porque hasta lo que no son estudiantes míos quieren estar conmigo.*

### Sobre los problemas detectados

Para esta segunda sección se formularon dos preguntas: ¿Cómo describe su experiencia en el proceso de Inducción? ¿Cómo fue su proceso de acogida en el centro (relaciones con los colegas, los directivos, estudiantes, padres; motivación, grado de satisfacción, problemas)?

### P2 ¿Qué opina acerca de estos resultados?

En el análisis de las respuestas de la primera pregunta, ¿Qué opinas acerca de los resultados? se identificaron patrones para la organización y síntesis de la información: a) Relación con los colegas, b) Motivación y disciplina; c) Diferencias Individuales; e) Dominio de la materia.

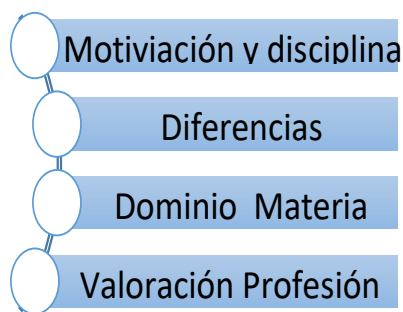


Figura 19. Patrones para la organización y síntesis de la información

### Motivación y disciplina



En relación con los resultados de la encuesta a profesores principiantes y mentores, los participantes de las entrevistas se refirieron a la motivación y la disciplina como dos problemas recurrentes, para los que hay que buscar e implementar estrategias:

- *Pasa que la disciplina es a nivel global, entonces uno como maestro nuevo, uno llega y dice, bueno y que es lo que uno va hacer con estos muchachos que hacen tanta bulla, y yo los mando a callar y no me hacen caso, entonces, en esa parte es que uno tiene que comenzar a buscar estrategias para que ellos se motiven*
- *La motivación de los estudiantes, nos encontramos con estudiantes desinteresados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tienen ningún tipo de motivación no tienen nada que lo impulse y en la mayoría de los casos yo diría que es porque la familia no está cumpliendo el rol que tiene que cumplir*
- *Yo pienso que la motivación de los estudiantes*
- *Bueno en gran parte está por lo de la indisciplina, sobre todo, no se manejaba bien la disciplina en ese tiempo, en este momento cuando éramos principiantes*
- *También en cuanto a la motivación estar con los muchachos hay arriba, que tienen, que estudiar, tienen que aprender es un poco difícil.*

#### **Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes**

En lo que tenía que ver con dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, los participantes de las entrevistas dijeron que era muy difícil, sobre todo con la sobrepoblación; ya que en algunos casos tuvieron que trabajar con hasta 42 estudiantes en un grupo:

- *Principalmente lo que era la relación individual con los estudiantes, la atención a la diferencia individual,*
- *La diversidad en el aula, en mi caso específicamente porque poner estrategias para enseñarle a tantos niños en un aula sobrepoblada con 40 alumnos es muy difícil para una persona, y necesitaban mucha disciplina, al ser nueva, los estudiantes ven las debilidades de uno se agarran por ahí entonces a veces se vuelve un caos, imposible dominarla, en cuanto a los contenidos se me hizo más fácil, tengo la habilidad de tomarlo rápidamente*
- *Yo experimente a dar respuestas a todas las necesidades individuales de los niños me encontré con 42 estudiantes en un aula, todos con realidades distintas pero el programa me ayudo con varias estrategias a llegar primero a ellos, acercarme y luego a dar respuestas a necesidades individuales.*
- *Los estudiantes tienen un nivel muy bajo de asimilación entonces son niños especiales prácticamente y la incertidumbre que yo tenía era como yo satisfacer las necesidades individuales de cada uno de esos estudiantes y obtener un buen resultado durante el año*





*y me sentía mal esa problemática la teníamos en todas las aulas, la forma en que se trabajaba parece que no estaba dando buenos resultados y al algunos llegar nuevos ese era el desafío mayor que teníamos en las aulas.*

### **Dominio de la materia**

Los participantes de las entrevistas indicaron que el dominio de la materia fue un problema difícil, pues tenían que trabajar asignaturas que no eran de su área de formación:

- *Esos resultados van muy acorde a la realidad que estamos viviendo, porque muchos de esos yo podría citar algunos, sabemos que se relacionan con nosotros y a veces el manejo de las materias porque sabemos que hay asignaturas que muchas veces no son de nuestras áreas, se hace un poco difícil y tienen que impartirla, por ejemplo, en jornada extendida uno tiene que dar todas las asignaturas, es bastante difícil, usted durar las ocho horas dando todas las asignaturas es muy difícil.*
- *Con respecto a dominio de la materia, yo no creo que una persona no pueda tener dominio en una materia que ha estudiado, yo puedo entender que una persona no tenga un dominio de control de los estudiantes de desorden, de organización de los estudiantes, pero dominio de su materia yo no llego a esa lógica.*
- *Estoy muy de acuerdo, quizás lo del dominio de la materia porque yo amo la electrónica y siempre me he mantenido al margen, bien actualizado lo más que puedo, pero después la relación con el docente es algo que uno afecta mucho porque es como si uno se sintiera uno llega a un sitio donde nadie quiere hablar con uno, nadie le presta atención a uno, he a veces manejo la disciplina, porque a veces uno no sabe si la forma en que lo está haciendo, la forma en que uno puede amonestar a un niño cuando tenga una dificultad (...)*

### **Valoración social de la profesión y de la labor docente**

Los participantes de las entrevistas reconocieron el valor social de la profesión y de la labor docente a partir de su participación en el programa INDUCTIO:

- *No en el ámbito completo que me hablaste se dieron en mí, pero si la mayor parte de estos problemas me afectaron, pero fue como te dije con el avance de la formación que tuvimos con INDUCTIO pues uno fue lidiando con esos problemas como se nos fueron abriendo los caminos, y facilitándose de una manera tal que después que acabo el año tu entendías, es más que yo me sentí importante en algún momento y me dije, pero mira que bien me siento con la capacidad de no haber tenido una carrera docente.*

### **P3 ¿Cuáles razones tendrían los profesores principiantes para señalar estos problemas como los que más les afectaban?**



En el análisis de las respuestas de esta segunda pregunta, ¿Qué opinas acerca de los resultados? se identificaron patrones para la organización y síntesis de la información: a) Motivación; b) Relación con los colegas c) Valor Profesional; d) Aulas sobre pobladas; e) Asesoramiento-Acompañamiento.



Figura 20. Patrones para la organización y síntesis de la información

### Motivación

En lo relativo a por qué los profesores principiantes reconocieron la motivación como uno de los problemas que más les afectaba, según los resultados de la encuesta, los participantes de las entrevistas indicaron que en algunas asignaturas los estudiantes mostraban poco interés:

- *Hay estudiantes que con ciertas materias se encuentran absolutamente desinteresados o a lo mejor no le motiva el contenido, la manera en que el profesor le está dando la clase, pero si usted va y le lleva una película, un video en matemática los enseña a contar con piedras, o con coquitos o con cualquiera de esas estrategias que uno como docente utiliza, ellos se mantienen ocupados, y si los estudiantes están ocupados no se produce la indisciplina.*
- *Bueno quizás, yo si tuve problemas con la disciplina, eso podría ser, depende de qué escuela estuvo el principiante, de la escuela que yo estoy es de Guachupita, y sabemos que la mayoría de estudiantes son de ahí y la connotación que tienen a veces es de sus propios padres no son que digamos muy buenos*



- *Bueno recuerde que los mentores fueron maestros, ellos tuvieron quizás esas dificultades no tendría una respuesta clara, porque, pero puedo decir que la disciplina se le puede dar un diez.*

### **Sobre disciplina-motivación**

En lo que tenía que ver con los resultados de la encuesta a profesores principiantes sobre los problemas que más les afectaban, los participantes de las entrevistas se refirieron a la disciplina-motivación, diciendo que hay una estrecha relación entre la motivación y la disciplina y que se encontraron con estudiantes que no se interesaban en la clase:

- *Para mí los estudiantes, de verdad que ellos no se interesaban ellos tenían una motivación cero.*
- *Entonces ellos hacen eso así, porque eso es lo que más se ve, por ejemplo, yo le hablo de la disciplina, pero la indisciplina llega por la falta de motivación, no se hizo el punto, pero la disciplina cae aquí por la falta de motivación que ellos tienen. Hay una estrecha relación entre la motivación y la indisciplina, porque cuando los niños están en el aula y ellos no están motivados por nada, comienzan a molestar y a molestar, porque no les interés.*

### **Relación con colegas**

En la encuesta a profesores principiantes sobre los problemas que más les afectaban, los participantes de las entrevistas abordaron la relación con los colegas, indicando que es un problema de mucho tiempo y que se debe trabajar en la escuela para que cuando llegue un profesor principiante no ocurra:

- *Porque va acorde con la forma en que me recibieron y se da ahí, porque si no me acogieron de una forma cariñosa, afectiva para ayudarme, entonces yo puedo decir que no había una buena relación, entonces en esa parte entra.*
- *Bueno en la mayoría de las situaciones esos casos vienen arrastrando desde años anteriores y no se le ha dado seguimiento o no se ha trabajado con ellos para ponerles un stop. Por ejemplo, en el caso en relación con los colegas en la parte de gestión de la escuela es responsable de que haya una buena comunicación un buen vínculo entre los compañeros la relación con la comunidad, la escuela debe de trabajar junto con la sociedad, pero si todo eso no se maneja dese un inicio cuando el profesor llegue nuevo se va a enfrentar con todos estos tipos de situaciones que si no se finalizan con ella seguirán por generaciones.*

### **Valor profesional**

En la encuesta a profesores principiantes sobre los problemas que más les afectaban, estos indicaron que un problema que tuvieron que afrontar fue el valor profesional. En este



sentido, los participantes de las entrevistas se refirieron a que en el sistema educativo hay recelos y a veces al profesor principiante se la ponen difícil:

- *Bueno, básicamente yo veo la estructura de educación como un poquito muy difícil, un poquito compleja y veo que muchos compañeros no se identifican con todas las actividades y con todas las cosas que complica hacer un profesor guía encargado del aula, además estamos en un país que se ve que le ponen las cosas difíciles a uno.*
- *Cuando se inicia la labor docente no se tiene experiencia, cuando tu llegas a un centro educativo todas las miradas se centran en ti, y si tú eres una persona que tienes un cierto dominio de la asignatura que impartes eso crea un cierto recelo entre tus colegas, muchas veces no aceptan que llegue un maestro nuevo porque ya se conocen, ya hay confianza y crea conflicto la llegada de una persona nueva, también cuando se inicia la labor tú no tienes todo el conocimiento de la asignatura o de las asignaturas que tienes que impartir, la falta de experiencia y también de inducción de una persona que esta hay acompañándote en todo tu proceso de inicio que te marque o que te ayude a tu ir resolviendo los problemas que se te presenten.*
- *Porque principalmente cuando uno llega nuevo al centro educativo usted se topa con un mundo diferente, para usted, usted encuentra muchos problemas los cuales usted puede resolverlos, pero en el momento usted no está al alcance de hacerlos, a través de la inducción de los asesoramientos de las mentoras, del seguimiento que nos dieron, fue que vimos que el problema no era un gran problema que tenía solución.*
- *En realidad, porque se estaban dando en el plantel, al ellos llegar lo vieron, y por falta de conocimiento, por falta de capacitación para manejar el área, yo creo que eso fue lo uno A, creo que fue por falta de eso.*

#### **P4 Desde su punto de vista, ¿por qué sería que los principiantes no lo mencionaron y los mentores sí?**

##### **Timidez**

Hubo problemas que los profesores principiantes no mencionaron que les afectaba, sin embargo, los mentores indicaron que sí les afectaba. Se preguntó a los participantes de las entrevistas de por qué había ocurrido y los participantes respondieron que debido a la timidez:

- *Bueno, será quizás por timidez o por creer que no tenemos la capacidad de dominar el aula, creer que si hay una capacidad que debemos dominar es la disciplina el aula, y algunas veces nos da vergüenza admitir ese problema porque creemos que no tenemos la capacidad para controlarla, cuando la mayoría de veces no es el maestro quien tiene el problema de disciplina sino el grupo de estudiantes que es sumamente especial.*
- *Lo que pasa es que nosotros como maestros nuevos nos da un poco de temor decirlo, tenemos un grupo difícil, tenemos problemas de indisciplina, no lo queremos admitir y por*



*eso creemos que, si podemos manejarlos, pero muchas situaciones se van manejando y a mí me paso y eso conlleva un proceso de meses.*

## La visita

Los participantes de las entrevistas indicaron que los mentores pudieron darse cuenta de algunos problemas de los profesores principiantes a través de las visitas de acompañamiento:

- *Mi mentora me visito hasta dos veces al mes y ella pudo ver, no era que yo le dijera mira Lissette, la conducta es el problema era que ella estaba visualizando y palpando el problema.*
- *Que pudo influir bueno que talvez momentáneamente cuando fueron los mentores hacer la visita a los principiantes le decían el docente que había una visita que colaborara con la visita y talvez el número de estudiante por aula era menor y eso iba a influir porque no es lo mismo tener 17 estudiantes que 40 jamás.*
- *Los mentores señalaron la disciplina como uno de los principales problemas porque cuando ellos iban a visitarnos ese era lo que ellos veían la disciplina, ellos decían, hay pero estos muchachos si son indisciplinados, pero cuando nosotros estábamos dentro el aula, nosotros decíamos, pero ven acá estos muchachos no están motivados, entonces esa es la parte, que los mentores veían la disciplina cuando ellos llegaban y no se detenían a pensar pero será la motivación, entonces esa fue la diferencia, pero es lo mismo porque donde no hay motivación no hay disciplina, eso es a mi entender.*
- *Los mentores señalaron la indisciplina como primer problemáticas porque desde que ellos entran al aula se ven, oye eso se da cuenta desde que ellos pisan el aula o el centro educativo.*
- *Podría ser que los mentores vieron el problema de la disciplina como principal porque cuando fueron a las escuelas vieron la indisciplina de los estudiantes.*

## Aulas sobrepobladas

Uno de los problemas indicados por los mentores en la encuesta fue el relativo a las aulas sobrepobladas. En este sentido los participantes de las entrevistas resaltaron el hecho de profesores que trabajan con hasta 40 estudiantes en un solo grupo. Otro elemento mencionado fue que en algún caso el mentor observó que había indisciplina, pero que el profesor principiante lo veía como algo normal:

- *Yo creo que ese caso sucede mucho habemos muchos maestros o hay muchos maestros que no saben controlar la disciplina. Si yo pienso que los mentores tienen la razón en eso, también hay que ver que nosotros como maestros los de básicas especialmente les dan*



clase a 31 estudiantes a 40 estudiantes con diferentes formas de vida. Porque muchas veces decimos hay que tener control, si hay que tener control, pero la mayoría de personas que yo veo que tienen un control exacto con personas que trabajan con 15 estudiantes, con 20 estudiantes hay que ver esa debilidad.

- *En mi caso me identifico que yo tenía debilidad en la disciplina en cuanto yo entre sé que ellos me vieron como una sustituta que era momentánea y que ellos veían que yo no podía tomar decisiones que le pudiera afectar su nota, porque al fin y al cabo ellos se identifican con su nota final, y ven como una amenaza lo que pase con su nota final.*
- *Porque los mentores estaban hay para guiarnos y quizás los mentores ven en un maestro principiante cuando dos o tres estudiantes se paran o hablan, y eso no es indisciplina porque no sabe todavía establecer la diferencia entre un aula que esté tranquila y concentrada a un aula disciplinada*
- *Quizás los mentores por su experiencia podían notar que había indisciplina cuando el principiante consideraba que eso era normal.*

### Asesoramiento y acompañamiento

Los participantes de las entrevistas indicaron que el asesoramiento y el acompañamiento de los mentores les ayudaron a superar muchos de los problemas a los profesores principiantes:

- *Tal vez puede ser que ellos mismos como maestros no se habían dado cuenta que la gran problemática era esa, pero yo principalmente los pequeños problemas que tenía de disciplina los fui mejorando en el camino, a través de los asesoramientos de la mentora.*
- *Porque si un grado no tiene disciplina no hay aprendizaje, creo que, en los acompañamientos, ellos no se sientan, nos acompañan, nos revisan las clases, esa fue una de las debilidades que ellos encontraron del maestro, que talvez uno como maestro no lo visualizaba. Quien se dio cuenta quien lo reconoció fue el mentor.*
- *Talvez esos profesores que ustedes tuvieron la oportunidad de entrevistar no tuvieron que lidiar con disciplina, pero en mi caso yo si tuve que lidiar con disciplina, óyeme una disciplina tremente, en la escuela en mejor curso me toco a mi entre comillas, eran terribles.*
- *Quizás porque la indisciplina surge muchas veces a raíz del mal manejo de lo que a nosotros nos corresponde como docentes, porque pienso que se da por esa vía.*
- *Bueno porque fue algo que ellos enfocaron, descubrieron y ellos de una vez empezaron a trabajarlo con nosotros, porque en la rutina de visitas que ellos nos hacían ellos vieron, también pienso que en varias ocasiones cuando dialogaban con nosotros le planteaban.*
- *Para la disciplina hay algo que ayuda bastante la motivación y una muy buena planificación, porque cuando hay una buena planificación es porque esa planificación está motivada.*



## P5 ¿Cuáles motivos, cree usted, tendrían los profesores principiantes para decir que eran estos dos problemas los que menos les afectaban cuando llegaron a la escuela?

En el análisis de las respuestas a la tercera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Sobrecarga Laboral, b) Aulas sobre pobladas.

### Sobrecarga laboral

En la encuesta que se aplicó a los profesores principiantes resultó que uno de los dos problemas que menos les afectaba era la sobrecarga laboral. Los participantes de las entrevistas, al analizar el porqué, dijeron que tienen que trabajar de 8:00 a.m. a 400 p.m. y hasta 36 horas de clase en el aula a la semana, lo que les resulta difícil:

- *La sobrecarga laboral no afecta, porque uno analiza el ministerio me paga para realizar un trabajo de 8 a 12 entonces, yo tengo que hacer en la escuela lo que se me asigne, igual que los que tienen tanda extendida de 8 a 4 de la tarde y para eso les pagan, yo asumo que mi compromiso es durante todo el horario, entonces por eso me imagino que eso mismo pensaron los demás y que eso no es sobrecarga de trabajo*
- *Y hay veces que tenemos 36 horas a la semana lo cual no nos permite de cierta forma tratarlo lo mejor posible, hay que tratar de resumir el tiempo ya sea llevarse los cuadernos para la casa para uno poder en ese caso corregirlos allá, ya sea usar las horas libre, recreo, hora de almuerzo, para poder cumplir con eso, yo no diría que repartir el almuerzo o sustituir un maestro sería una sobrecarga, porque eso es parte de uno, al menos así es como yo lo veo, el profesor no solo debe acompañar al estudiante mientras le está dando clases es en todo el desarrollo es desde que el entra a la escuela hasta que sale (...)*
- *La sobrecarga laboral no afecta, porque uno analiza el ministerio me paga para realizar un trabajo de 8 a 12 entonces, yo tengo que hacer en la escuela lo que se me asigne, igual que los que tienen tanda extendida de 8 a 4 de la tarde y para eso les pagan, yo asumo que mi compromiso es durante todo el horario, entonces por eso me imagino que eso mismo pensaron los demás y que eso no es sobrecarga de trabajo*
- *Y hay veces que tenemos 36 horas a la semana lo cual no nos permite de cierta forma tratarlo lo mejor posible, hay que tratar de resumir el tiempo ya sea llevarse los cuadernos para la casa para uno poder en ese caso corregirlos allá, ya sea usar las horas libre, recreo, hora de almuerzo, para poder cumplir con eso, yo no diría que repartir el almuerzo o sustituir un maestro sería una sobrecarga, porque eso es parte de uno, al menos así es como yo lo veo, el profesor no solo debe acompañar al estudiante mientras le está dando clases es en todo el desarrollo es desde que el entra a la escuela hasta que sale (...)*
- *Por ejemplo, yo, trabajé el año pasado con sobrecarga laboral, porque trabajaba en dos centros, aquí trabajaba con dos grados y me dirigía de tarde a otro centro con un séptimo*

### Aulas sobrepobladas



En la encuesta que se aplicó a los profesores principiantes resultó que uno de los dos problemas que menos les afectaba era aulas sobrepobladas. Los participantes de las entrevistas, al analizar el porqué, dijeron había casos con hasta 40 estudiantes en un aula pequeña. En otro caso, un profesor de politécnico llegó a informar que trabajaba con 24 estudiantes en un aula pequeña:

- *Nosotros entendemos que lo que menos afecta se lo de la cantidad de estudiantes por aula, porque nosotros estábamos en los campos y en los campos esa parte no afecta, en los campos no existe una sobrepoblación*
- *Yo diría que la población afecta menos, porque yo diría que nosotros cuando vamos a pasantía esa es la realidad que nos encontramos la sobrepoblación de estudiantes.*
- *La escuela de Republica Dominicana en su gran mayoría tiene sobrepoblación de estudiantes es decir que el mismo maestro está adaptado, a mí no me sorprendería si cuando me nombraran me encontrara con 35 o hasta con 40 estudiantes, porque esa realidad ya la había visto, no solo en pasantía, yo estude con 60 estudiantes en un aula que eran compañeros de clases y había maestros que se manejaban.*
- *Bueno yo aparte de ser de electrónica, hizo falta un profesor de matemática, yo estuve ayudando la escuela en ese momento, por ejemplo, nosotros teníamos 35 estudiantes en un aula, son aulas pequeñas que no caben, todavía en electrónica tengo 24 y no caben porque el aula es pequeña, eso de cierta forma hace que el trabajo se le haga más difícil, porque uno como debe tratarlo como individuo hay que verlo uno por uno, lo cual provoca que uno necesite más tiempo para ellos.*
- *Lo de la sobrecarga estudiantil por aula, si afecta, afecta la calidad que le puede llegar al estudiante, porque la disciplina es más difícil de manejar porque cuando uno le explica no le va a llegar esos contenidos como uno quisiera ni de la calidad que uno quisiera y eso influye.*
- *La cantidad de estudiantes tenía sobrepoblación, porque cuando usted trabaja con un séptimo con 30 estudiantes y un cuarto y un quinto con 28 estudiantes usted está trabajando con una sobrepoblación.*
- *(...) pero yo no creo que eso no les afecte, porque si yo tengo a cargo 40 estudiantes en mi aula y encima de esos 40 que tengo, estoy dando todas las materias, encima me ponen otras cargas, tú piensas que no me va a afectar, eso es negativo, claro que si me va a afectar*
- *“Si a ti te dicen hay que hacer esto y esto tú lo ves como algo normal”*
- *Porque vuelvo y te digo el principiante se adapta a lo que encuentra y si a ti te dicen hay que hacer esto y esto tú lo ves como algo normal ya cuando se va teniendo experiencia es que tú dices no pero es que 42 o 46 estudiantes en un aula eso no puede ser normal, el tu tener 40 horas de 40 horas de trabajo eso no es normal, cuando llegaron los registros que*





*eso fue un sobrecarga también hay empezaron las personas a quejarse, empezamos a quejarnos como que trabajar 40 hora de 40 horas de clase eso no es normal.*

- *Quizás porque si hablamos de sobre edad y sobre carga laboral comparándolo diríamos que es algo normal dentro del sistema educativo dominicano, porque tener una x cantidad de estudiantes en el aula eso ha sido todo el tiempo, y la sobre carga laboral eso ha existido todo el tiempo también en nuestro sistema educativo.*
- *Yo no creo que eso sea un problema, porque recuerde que la labor de educación tiene que ver con la comunidad también, tiene que integrarse a la comunidad, tiene que integrarse a lo cultural no creo que eso sea una sobrecarga y no tengo ningún problema con eso, con lo de repartir la comida, estar hay para comer con ellos, no tengo ningún problema.*
- *Según yo he conversado con mis demás colegas que están acá de la regional al principio nos veían como maestras que no saben mucho que están nuevas que no saben a lo que van, pero cuando nosotras comenzamos con el programa comenzaron a observar los demás colegas las diferencias del trabajo de nosotras al que realizaban los demás, en la escuela prácticamente todas las maestras que iniciamos éramos nuevas el año pasado, entonces al ver que nosotras estábamos adquiriendo ciertas destrezas y habilidades los compañeros comienzan a involucrarse un poquito más buscando orientación, porque en la escuela donde yo trabajo mi compañera y yo nos convertimos de maestras principiantes a orientadoras, para trabajar en el registro iban y nos preguntaban mira y que te dijo tu mentora sobre esto investiga a ver qué es lo que hay que hacer para trabajar en el registro, como es que hay que llenar esta planificación, cuáles son los pasos, ósea, nosotras comenzamos a brillar gracias a INDUCTIO*

**P6 Desde su punto de vista, ¿a qué se debe que la relación con los colegas haya sido el problema más superado por la mayoría de los principiantes?**

En el análisis de las respuestas a la tercera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Tiempo para conocerse, b) Trabajo en equipo, c) Proceso INDUCTIO, y d) Seguridad Dominio.



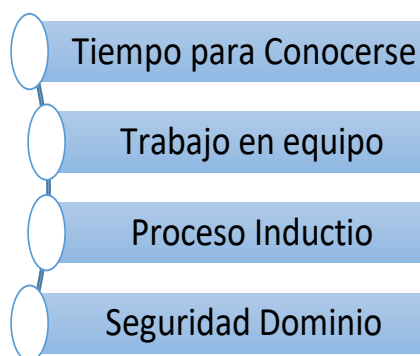


Figura 21. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Tiempo para conocerse

Una de las razones por la que relación con los colegas haya sido el problema más superado por la mayoría de los principiantes, según los participantes de las entrevistas fue el tiempo que transcurrió y que fue aprovechado para conocerse. Así se expresa en las siguientes afirmaciones:

- *Ya después que tú vas en tu proceso y vas en tu escuela los maestros te van conociendo y se dan cuenta de que no llego un enemigo realmente, entonces por eso se supera*
- *Porque primero es que te ven como un enemigo a la llegada, entonces cuando te van conociendo y tú vas teniendo una buena relación con los demás, entonces todo eso se supera cuando se va conociendo la realidad.*
- *Bueno en todo proceso el inicio siempre es difícil ya 5 meses después se van estrechando las relaciones con todas las personas que tu compartes, cuando tu inicias todas las personas te rechazan porque tú eres la nueva, pero ya después que te ofreces, que ayudas, que estas disponible cuando a un maestro se le presenta algo eso va ayudando a limar las asperezas y a que todo valla cambiando.*
- *Bueno la verdad es que de momento el maestro principiante no se dio a conocer, por el hecho de que era un simple principiante que recién iniciaba, ya a partir de los cuatro o cinco meses ya el maestro empieza a mirar los cambios, los cambios que a realizando, entonces ya se dio, ya las demás personas pudieron notar la capacidad que tiene ese maestro para poder manejarse dentro de las aulas y todo eso, eso es parte del respeto, el respeto poco a poco se va ganando con la experiencia de tu saber.*

### Trabajo en equipo



Otra de las razones por la que relación con los colegas haya sido el problema más superado por la mayoría de los principiantes, según los participantes de las entrevistas fue el trabajo en equipo, según se puede leer:

- *Probablemente fueron integrados, trabajaron en equipo, a tú me haces esto y yo te hago esto y entre los dos hacer un equipo un trabajo en unión, probablemente.*
- *A través del mismo programa los mentores no solo se relacionaban con nosotros había actividades que ellos participaban y a los mismos compañeros ver como ese maestro se iba desarrollando en su práctica docente y como había un cambio de aptitud en las personas*

### **El proceso mismo de INDUCTIO**

Una tercera razón por la que relación con los colegas haya sido el problema más superado por la mayoría de los principiantes, según los participantes de las entrevistas fue el proceso de formación llevado a cabo por INDUCTIO. Así se expresa en las siguientes afirmaciones:

- *Porque INDUCTIO no solamente trabajaba con lo que es proceso de enseñanza-aprendizaje en los maestros se iba produciendo un cambio que era notorio, entonces los demás maestros se notaban interesados y había un acercamiento para saber qué era lo que estaban haciendo esos mentores hay que era lo que lograra que usted tuviera una mayor motivación de sus alumnos y un mayor dominio de la disciplina y eso conlleva un acercamiento y una mejor relación (...)*
- *Bueno uno trabaja para eso, por ejemplo, usted llega a un centro desde que usted llega empieza a relacionarse con personas que usted no estaba impuesto a tratarlos, pero ya al nosotros tener la oportunidad de tener un asesor que era nuestros mentores y el seguimiento que nos había dado INDUCTIO, eso fue uno de los principales asesoramientos que tuvimos para mejorar la relación con los colegas, tratando de sobrellevarnos de la mejor manera.*

### **Seguridad dominio**

Una cuarta razón por la que relación con los colegas haya sido el problema más superado por la mayoría de los principiantes, según los participantes de las entrevistas la encontramos en el hecho de la seguridad y el dominio que se fue construyendo:

- *Entonces yo creo que al ellos ver que llego ella, o llegaron ellos supuestamente con poca experiencia, luego que avanza los días, los meses que ya INDUCTIO entre en la vida de nosotros los principiantes y comenzamos a capacitarnos ellos ven la importancia que tiene la maestra en la escuela, verdad*



- *Bueno ya uno se sentía más apto para digamos así relacionarse en el sentido de que cuando un maestro viejo decía eso es rojo uno no se sentía preparado para decirle que no que eso era de otro color, pero como uno ahora está adquiriendo la experiencia relacionándose con personas que ya con los mentores que son personas con mucha experiencia uno ya se sentía apto para discutir otras cosas y decirles no eso hay que tratarlo de esta forma (...).*
- *Eso es verdad, fue mejorando poquito a poco, y al tiempo el problema, yo digo en mi parte había terminado, porque ellos fueron viendo a uno desde otro punto de vista, nos vieron como personas que ya teníamos dominio, que ya sabíamos lo que hacíamos, nos vieron de otra manera, es diferente, a medida que fuimos formándonos en el programa y el programa nos dio seguimiento, nos fueron viendo diferente.*

**P7 Según su experiencia, ¿cómo se explica que a cinco meses sobrecarga laboral y sobrepoblación eran los dos problemas menos superados? Recordemos que al principio eran los que menos les afectaban...**

#### **Se continúa igual o más personal**

La razón por la que sobrecarga laboral y sobrepoblación hayan sido los problemas menos superados por la mayoría de los principiantes, según los participantes de las entrevistas fue que durante el año escolar no se enviaron más profesores a las escuelas. Así se expresa en las siguientes afirmaciones:

- *Lo de la sobrecarga en el centro siempre hay una cantidad de maestros, si no mandan más maestros entonces tú vas a seguir igual y pasa con la cantidad de estudiantes también, que no va a cambiar a menos de que construyan más escuelas. Esa es una razón lógica, de que si no se designan más maestros sigue la misma sobrecarga laboral.*
- *En mi caso, a mi si me afecta, porque uno es responsable de un curso y tiene cosas que cumplir y es responsable de eso, aparte hay que preparar todo como para una materia, preparar la planificación, las calificaciones, las planificaciones diarias, preparar tareas, todo eso va encima de uno y la responsabilidad de cada uno de esos alumnos es responsabilidad de uno yo si lo veo, entonces 40 alumnos.*
- *Bueno entiendo que no se superó porque se mantenía la misma cantidad de estudiantes cuarenta estudiantes por aula, y entonces el maestro llegaba sumamente estresado, no tenía tiempo ni siquiera de planificar y más cuando es tanta extendida, pero con menos estudiantes si, podría ser.*
- *Es lógica, como eran los que menos afectaban, también eran los menos superados, porque eran los que menos nos afectaban, por lógica.*
- *Es que yo sabía que iba a repercutir, eso es algo irracional, un cuerpo no puede ocupar dos lugares en el espacio y si lo ocupa es por un tiempo determinado, eso es un problema*



y estamos claro de que, si afecta, entonces porque afecta? Porque tú no puedes estar en el aula haciendo un trabajo y estar afuera haciendo otro trabajo más,

- Eso fue porque no le dieron mucha importancia, como no le molestaba mucho no se le presto mucha atención.

### Sobre las necesidades de formación

Para esta primera sección se formularon dos preguntas: a) ¿A qué se debe que la mayoría de los principiantes hayan señalado saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula como la primera necesidad más urgente; mientras que los mentores han señalado saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos como la primera más urgente que tenían los principiantes a su llegada a la escuela? b) ¿cuáles serían las causas por las que los principiantes señalaron estas tres necesidades entre las más urgentes a su llegada a la escuela? c) ¿Qué razones tendrían los mentores para señalar las tres necesidades de los principiantes a su llegada a la escuela entre las más urgentes?...

### P8 ¿Cuáles serían las causas por las que los principiantes señalaron estas tres necesidades entre las más urgentes a su llegada a la escuela?

En el análisis de las respuestas a la primera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Motivación-Disciplina, b) Evaluación y c) Tecnología.

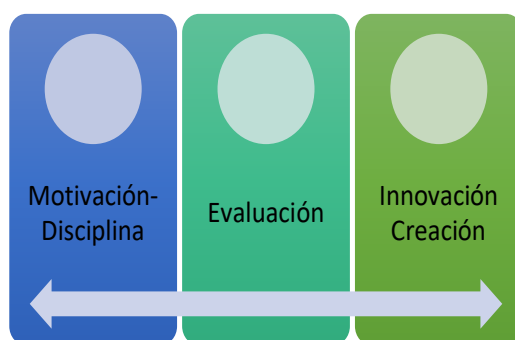


Figura 22. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Motivación-Disciplina



Al referirse a las causas señaladas por los profesores principiantes acerca de por qué saber crear y mantener ambientes de motivación y disciplina era una de las necesidades más urgentes, los participantes de las entrevistas resaltaron, en sus expresiones, el hecho de llegar nuevos al centro educativo y a la falta de experiencia, entre otras:

- *Cuando uno llega nuevo uno llega como en paracaídas y ahora estoy aquí y que voy hacer, esas son tres herramientas fundamentales de todos los centros, el mantener su grupo motivado, si hay motivación se aprende, hay interés de aprender y aplicar lo que se aprende. Si hay disciplina hay mayor aprendizaje significativo.*
- *Sé que como maestra entiendo que nosotros necesitamos saber que estamos dominando lo que hacemos y al momento en que controlamos lo que es el ambiente la disciplina sentimos que es como una victoria, sentimos que hemos ganado la mitad de la batalla, más aún cuando podemos crear un ambiente donde los estudiantes se sienten en confianza, que hay dinámicas, que pueden expresarse esa es otra victoria (...)*
- *Se dice necesario saber crear y mantener ambientes de motivación, porque (...) si tú no has trabajado en el aula y no tienes experiencia tu no vas a poder tener esas estrategias de motivación, (...) si tú los tienes motivados podrás mantener la disciplina y ya tu no vas a tener ningún problema con ellos.*
- *Necesitábamos más estrategias.*
- *(...) buscar estrategias para mantenerlos sentados, para mantenerlos motivados, cosas que realmente a ellos les interese, porque yo creo que ellos se quedan sentado tranquilo cuando tienen cosas que les interesan*
- *En relación a la disciplina eso era algo que nos ayudaba bastante porque estábamos entrando a un lugar donde no estábamos acostumbrados, (...) llegan a una escuela donde no saben qué hacer, que es lo primero que deben hacer, todo se vuelve un caos, no saben buscar lo que el niño quiere, lo que el estudiante quiere, lo que necesita, lo que desea para poder controlar un poco la indisciplina, ósea y creo que lo importante de todo eso es que aprendí allá en el programa de INDUCTIO, es aprende a poder hacer acuerdos y compromisos.*
- *Si hay una buena motivación hay una buena disciplina, claro el maestro motiva y el niño se interesa, a través de la motivación el niño se interesa y en la evaluación usted con el niño motivado, interesado usted puede aplicar cualquier tipo de evaluación, puede ser la evaluación por desempeño del niño, por la aptitud, por lo que haga, por lo que hace durante el proceso de enseñanza.*
- *Necesitamos capacitaciones, necesitamos más capacitaciones en el ámbito de la motivación, porque es que, aunque nos manden los folletos mil ochocientos folletos, no es lo mismo que te den la capacitación, que te la den entera como debe de ser, como la deben hacer, como deben de hacerse.*



- *Porque si los estudiantes no están motivados, no va haber un buen desarrollo de la docencia, entonces eso es una necesidad.*

### **Innovación-Creación**

Al referirse a las causas por las que saber innovar era una de las necesidades más urgentes, los participantes de las entrevistas resaltaron que se obtenían mejores resultados

- *Saber crear, dicen ellos, es que necesitamos cada día innovar, con la innovación se logran muchas cosas, entonces, aunque este trabajo te del resultado esperado, si tú puedes innovar ese mismo trabajo y aplicar algún granito mas más, te va a dar mejores resultados porque ya está aprobado, entonces yo creo que sí que debemos hacerlo así.*

### **Evaluación**

Al referirse a las causas por las que saber evaluar era una de las necesidades más urgentes, los participantes de las entrevistas señalaron que aprenderían a evaluar de diversas maneras, sobre todo a evaluar el proceso, entre otras razones:

- *En respecto a la última tenemos la manera y a la hora de aplicar la evaluación no vemos más allá y nos limitamos a darle 60 a un estudiante y no es solo eso sino ver las diversas formas de como uno puede evaluar ese estudiante, porque no solo un examen evalúa un estudiante y las diversas formas de plasmar que esa evaluación ha sido realizada entonces básicamente uno tiene un esquema de que es solo examen y examen, y ya tenemos que quitar todo eso porque ya estamos basados en competencias.*
- *Y la evaluación hay que evaluar todos los procesos, yo creo que todavía ya termino el programa, pero hay que seguir fortaleciendo esas tres áreas.*
- *Principalmente lo que son los instrumentos de evaluación, enfocándonos en lo que es el ambiente de motivación, la ambientación, relacionándolos unos con otros, lo que influye la ambientación en motivar a los niños, en tratar de que la disciplina sea menos.*
- *En relación a la evaluación, eso era sumamente necesario porque como yo saber el proceso de los niños, ósea, saber por dónde van, saber aplicar un sistema de evaluación, sin saber que son los indicadores, no sé lo que es el modelo, no sé cómo los puedo evaluar, de igual tampoco de esa misma manera no sé cómo estoy trabajando, de que estrategias de la planificación debo de utilizar para eso, ósea, que eso era sumamente importante.*
- *Es que en el día a día, uno va observando que es lo que se le hace más difícil, entonces hay es que uno descubre que esa es la debilidad que uno tiene, a la hora de cuando ok, desarrollo mi clase bien, pero a la hora de evaluar a mis estudiantes para descubrir cuales tienen las debilidades se me hace difícil, ya yo como maestra sé que esa es mi debilidad y que tengo que buscar ayuda para eso.*



### P9 ¿Qué razones tendrían los mentores para señalar las tres necesidades de los principiantes a su llegada a la escuela entre las más urgentes?

En el análisis de las respuestas a la primera pregunta, se identificaron las siguientes categorías para la organización y síntesis de la información: a) Tecnología, b) Motivación-Disciplina, c) Necesidad Desarrollo Formación, d) Tiempo preparación de clases, f) Planificación y g) Diferencias individuales.

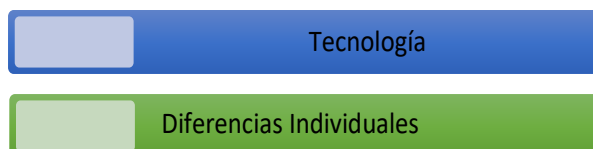


Figura 23. Categorías para la organización y síntesis de la información

#### Porque se nos hace más difícil con la tecnología

Al referirse a las causas señaladas por los mentores acerca de por qué saber usar e integrar la tecnología era una de las necesidades más urgentes, los participantes de las entrevistas resaltaron las dificultades que se les presentaban al no tener dominio de las herramientas tecnológicas, resaltando que estamos en un mundo tecnológico:

- *Aunque estamos en un mundo tecnológico muchos no tenemos acceso a ese tipo de instrumento por lo cual hay que trabajarle a los estudiantes basado en eso entonces los primeros que necesitamos la capacitación somos nosotros, por eso yo diría que ellos tienen esas prioridades, al maestro debe de capacitarse de como majarse en las aulas , como realizar un proyecto, nosotros no teníamos ni ideas de cómo lo íbamos hacer, para mi esa es mi opinión, la falta de conocimiento que tenía el maestro al momento de iniciar.*
- *Esas fueron necesidades que fueron relevantes en todo proceso de clases no todos los maestros en nuestras universidades o en nuestra vida personal tuvimos la oportunidad de prepararnos en lo que son las tecnologías por eso se nos hace más difícil, por eso se nos hacía más difícil implementar los recursos tecnológicos dentro de nuestra práctica docente además sentíamos un poco de temor de recurrir a otras personas para que nos proporcionaran estas ayudas en mi caso no tuve ese problemas con las Tic's porque yo desde pequeña que yo estaba estudiando hice cursos de informática que me ayudaron y para mi usar las tecnologías es como usar cualquier otro recurso en mi clase.*





- *Porque muchos de los principiantes tenían problemas para entrar a la plataforma y trabajar, y además muchos también no manejan lo que es la computadora en realidad, en su desarrollo formativo en la universidad no desarrollaron las competencias informáticas, si tú te das cuenta en las universidades no dan muchas materias de informática*
- *Durante el desarrollo en mi grupo hubo algunos en la parte de la tecnología que mostraron algunas deficiencias*
- *La mayoría de los principiantes no sabíamos utilizar las computadoras, todavía pienso que muchos de ellos no saben usar un proyector, o probablemente entrar a una página web, para ponerles tutoriales a los mismos estudiantes en los mismos temas integrales.*
- *Uso de las tecnologías: “Lo veo que dan en el clavo a las necesidades que uno tiene en ese sentido lo veo excelente esa parte. Estoy totalmente de acuerdo.”*
- *Muy distintas, pero van relacionadas cuando se utilizan las Tic’S las clases se hacen más dinámicas, pero para poder usarlas tenemos que tener dominio y realmente el maestro principiante debe de ser capacitado en el área de las nuevas tecnologías,*
- *Entonces muchas de nosotras ni siquiera sabíamos dónde se prende una computadora. Y no solo para trabajar con INDUCTIO sino también para ayudar a los estudiantes utilizando las tecnologías (...) yo estando en INDUCTIO, aprendí desde mi teléfono como descargar videos y todo eso para poderlo utilizar con el plasma (...)*
- *Se debe a que para nosotros ir desarrollando una serie de estrategias teníamos que hacer uso de las tecnologías, y si a nuestro alcance no teníamos la manera de conseguirlo se nos hacía más difícil, porque hoy en día eso es algo que se nos exige que trabajemos haciendo uso de las tecnologías, porque eso va de camino con los nuevos tiempos.*

### **Diferencias Individuales y Aulas Sobrepobladas**

Otras dos necesidades señaladas por los mentores como urgente fueron saber trabajar las diferencias individuales y con aulas sobrepobladas. En este sentido, uno de los participantes de las entrevistas dijo que no se le formó para trabajar las diferencias individuales:

- *El otro tema era sobre las diferencias individuales ese si nos proporciona en mi caso un poco de problemas porque en ningún momento se nos dice que nos capacitaron para trabajar con niños especiales con niños que requieren otro tipo de apoyo, y para un maestro con un aula sobrepoblada con 30 y 35 estudiantes cada uno con sus necesidades no tenemos en la gran mayoría de los casos el tiempo necesario para dedicarnos a ese niño*

### **Sobre el cierre**

Para esta primera sección se formularon dos preguntas: a) ¿Cómo le ayudó el mentor en su crecimiento personal, social, profesional y laboral (el trato recibido...; su relación con los colegas,



estudiantes, padres...; los aportes para mejorar su práctica...)? b) En sentido general, ¿cómo se autodescribe, tomando como referente el antes y el después de haber participado en el programa de inducción docente? c) Si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, ¿cómo impactaría esto en la calidad educativa? d) Bueno, ya hemos llegado al final de esta entrevista. Le solicitamos que si se nos ha quedado algo por decir: otros problemas, necesidades de formación, recomendaciones... que lo hagamos ahora.

**P10 ¿Cómo le ayudó el mentor en su crecimiento personal, social, profesional y laboral (el trato recibido...; su relación con los colegas, estudiantes, padres...; los aportes para mejorar su práctica...)?**

En esta pregunta, una vez más, nos encontramos con la mención a la Planificación y su relevancia con otros aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) Asesoría y acompañamiento, b) Dominio de la clase, c) Planificación, d) y Confianza.

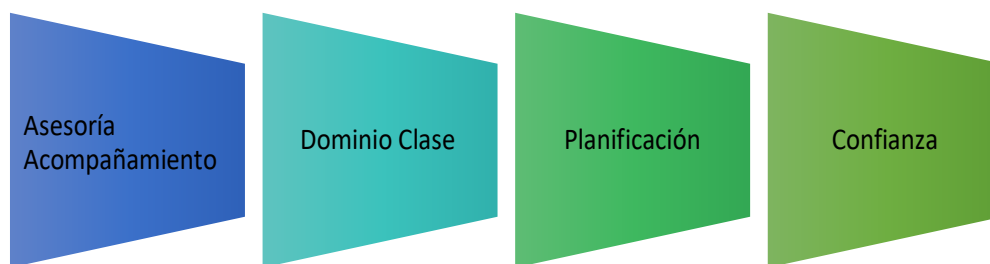


Figura 24. Categorías para la organización y síntesis de la información

**Asesoría-Acompañamiento 24-7**

Sobre la ayuda recibida del mentor para el crecimiento personal, profesional y laboral, los participantes de las entrevistas dijeron que se trató de una asesoría y un acompañamiento permanente:

- *Mi mentora me ayudo en todo el proceso ella era una persona clave en todo lo que fue el desarrollo de mi primer año de carrera docente, era esa persona en la que yo podía llamar en cualquier momento*



- *Me ayudo dándome seguimiento, la mentora cada cierto tiempo nos hacía acompañamientos, ir a los círculos de aprendizaje, que nos reuníamos todas las principiantes, también dentro del aula, cuando ella nos acompañaba nos asesoraba cualquier debilidad que presentábamos, nos dirigía a cómo solucionar esa problemática que teníamos, en lo que es la relación con los colegas también influyó mucho lo que era la asesoría de la mentora, fue muy buen acompañamiento.*
- *Yo puedo decir que mi mentora fue excelente, fijate ella me ayudo en todo no solo en la parte profesional, sino también en la parte personal, sobre todo me ayudo bastante, cada vez que yo necesitaba de ella solo era llamarla, mira tengo este problema, me está pasando esto, que hago, mira no te preocupes, has esto y has esto, yo voy a intentar pasar por donde ella ahora o más tarde, ella me ayudaba, me resolvía todo en seguida, con el sistema con el tiempo, que estaba haciendo lo programas INDUCTIO, en cada reunión que hacíamos, en todo, en nuestro plan de mejora que me tenía mira que no sabía que es lo que iba hacer, pero ahora no, yo te hago un plan de mejora corriendo.*
- *(...) realmente para nosotras y lo digo de manera general nosotras desde que nos reuníamos Ana Rondón, era un ángel mandado del cielo para nuestros inicios laborales ella se portó con nosotros no como una mentora sino como una madre educanda a sus hijos y realmente atreves de ella pudimos avanzar mucho.*
- *Cada vez que ella iba a mi escuela yo decía, mis incógnitas y mis preguntas van hacer contestadas ahora si voy a saber cómo se hace esto o aquello y nosotras a veces no esperábamos que ella llegara a las aulas, ella siempre mantenía comunicación con nosotras, ya sea vía telefónica, ella siempre estaba dispuesta a orientarnos de verdad que ha sido un trabajo excepcional el que ella hizo con nosotras.*

### Sobre mi dominio en clase

Sobre la ayuda recibida del mentor para el crecimiento personal, profesional y laboral, los participantes de las entrevistas dijeron que les ayudó para lograr el dominio de la clase:

- *No tengo dominico de tal contenido que actividades puedo implementar y ella siempre daba una respuesta a mi necesidad, ella llegaba a mi clase yo podía estar dando un tema, podía ser que ella veía que yo no presentaba dominio a lo mejor necesitaba otra estrategia me decía lo estás haciendo bien pero vamos a ver creo que de esta manera se podría hacer un poco mejor no es una persona que te iba a fiscalizar o a decirte que estabas haciendo mal, ella era una persona que te brindaba el apoyo de una forma tal que tú te sentías como si fuera un compañero más de trabajo o cualquiera de la persona a las que tú le tienes más confianza para decirle mira me está ocurriendo esto o lo otro mira. Entonces esa persona estuvo hay en todo momento y esto sumamente agradecida por el apoyo recibido.*

### Planificación/Momentos de la clase



En lo que tenía que ver con la ayuda recibida del mentor para el crecimiento personal, profesional y laboral, los participantes de las entrevistas dijeron que les ayudó en la planificación y en los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre:

- *Recuerda que no soy del área docente, me ayudo en la planificación, me ayudo de acuerdo a la disciplina, hicimos planes de mejoras para disciplina, para yo llegarle a los niños y que ellos pudieran adsorber lo que yo les estaba dando.*
- *(...) yo siempre tenía mi planificación, yo siempre tenía mi planificación por unidades como se hace en las técnicas, pero hay algo que yo hacía que ella me decía, todo eso tú lo tienes que plasmas que quede evidenciado tienes que hacer una planificación diaria con un cuaderno y anota porque tú haces muchas cosas que nunca nadie sabe que tú las hace. Entonces eso me ayudó mucho en ese año, yo todo lo que hago lo anoto, y además al sentirme presionada porque cuando tú ves a otra persona que no es un estudiante, aunque sea tu compañera tu algún cierto temor tú tienes de que te digan a esto está mal, eso me ayudo a siempre ir con mis cosas preparadas.*
- *Ella me agarro y me dio las estrategias de cómo controlar la disciplina en el aula, estrategias, me explico todo lo concerniente a la planificación, todo absolutamente todo, yo le dije que yo no sabía nada, yo no sabía ni de los tres momentos de la clase, después de como yo iba a ir trabajando mis contenidos, agarro el currículo y me lo entrego y me dijo esas es tu biblia trabaja desde ahí, me enseñó mi planificación diaria, las estrategias.*

### Relación con el-la Mentor

Los participantes de las entrevistas resaltaron que les ayudó bastante la relación desarrollada con el mentor, ya que recibían motivación, compañía:

- *Lo primero es que yo nunca vi a mi Mentora como mi maestra, la vi como una compañera, considero que es lo más importante de todo. Primero es muy difícil que una persona te invite a una casa a su casa y como ver como ella se trataba con su propia familia es difícil encontrar eso como su esposo y sus hijos eran parte de la formación de nosotros como estaban pendiente como a cada rato cada vez que mi Mentora nos llamaba o uno la llamaba a ella, el esposo preguntando como uno se encontraba, los consejos que a veces ella le daba a uno, cuando uno tenía ciertas dificultades, el que ella estuviera pasando por la escuela a cada momento se sentara con uno a ver una clase, hablar, preguntar, la motivación que ella siempre mantenía esas son cosas que uno difícilmente las encuentra en una persona (...).*
- *La mentora me ayudo, el trato que recibí fue muy bueno, realmente me iban a acompañar sentía que había una persona que era una compañera, no sentía que me estaban persiguiendo yo recibía la visita casi semanal como acompañamiento, eso me ayudó a organizar mis clases*

### Confianza



Los participantes de las entrevistas indicaron que su mentor les ayudó bastante, por lo que se entían confiados:

- *Bueno mi mentora es excelente, un buen ser humano, excelente acompañante. Me ayudó mucho a cada día ser mejor, dar más de mí, logro que yo explotara todo mi potencial a pesar que no soy docente por profesión soy contadora, pero todo el tiempo lo que he sido es ser docente.*
- *Mi mentora me ayudo bastante, estuvo trabajando con migo siempre de la mano, cuando muchas veces no sabía, yo le decía, le tiraba e inmediatamente me decía mira María esto es así que debes hacerlo y en la planificación me dio seguimiento, me decía María, tienes que quitarle esto, ponerle esto, tienes que hacerle lo otro, y me enseñó que debo de trabajar de forma organizada y a nivel de mi crecimiento ha sido notable mi centro ha podido ver hasta donde he llegado y hasta donde voy a llegar, no hay un límite porque sé que voy a seguir creciendo.*

### Asesoría para cada contexto

Para lograr un mejor desempeño, uno de los participantes de las entrevistas indicó que su mentora le asesoraba:

- *Las mismas necesidades individuales, ella se basó mucho con nosotras porque trabajamos en una escuela un poquito incomoda con lo de la diversidad y las necesidades de los estudiantes y ella se empeñó en buscar estrategias y a darnos consejos y a decirnos como nosotras podíamos trabajar eso y cada vez que lo implementábamos era un éxito.*

### Motivación

Uno de los participantes expresó que su mentora le motivaba:

- *Lo primero es que ella me ayudo motivándome, diciéndome tú puedes Bernarda, tú eres una buena profesional, tú lo que necesitas es motivación, porque cuando tu estas motivada tú puedes darle motivación a los demás, si tú no estás motivado, tú no puedes motivar a los demás (...)*

### P11 En sentido general, ¿cómo se autodescribe, tomando como referente el antes y el después de haber participado en el programa de inducción docente?

La planificación y la tecnología en relación con el entorno social caracterizan este grupo de interacción. Las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) Timidez, b) Confianza, y c) Cambio



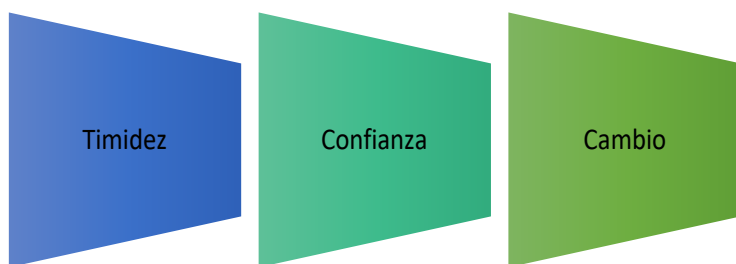


Figura 25. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Timidez

En relación con el antes de llegar a la escuela, los participantes se autodescribieron como tímidos:

- *Cuando yo llegue a la escuela era una persona completamente tímida, me mantenía un poco aislada en lo que era mi aula, incluso mi coordinadora me lo comunicaba (...). Ya cuando concluyo el programa, Elizabeth es una persona que, si se tiene que trasladar a la cancha y jugar con sus estudiantes lo hace, si pasa por el aula de un compañero y cree que puede ayudarlo igual como hacia mi mentora ella se para y lo ayuda si está en su hora libre.*
- *Yo era muy tímida, las palabras se me cortaban a mitad, no delante de los estudiantes sino delante de los demás, delante de los colegas y de los directores, yo era muy tímida, y ahora no, ahora soy una persona que hablo con mayor fluidez, me ayudó mucho que fui la representante del distrito presentando el proyecto, y al presentarme delante de cuatrocientos y pico de personas, más o menos, la transmisión en vivo, eso me ayudo bastante*
- *La Ana María de antes de INAFOCAM, no podía expresarse ahora como lo hace, era muy tímida porque realmente yo pensaba que no tenía la capacidad para hacer ciertas cosas, yo era insegura de lo que estaba haciendo yo sabía que podía hacerlo, pero no tenía las estrategias para desarrollarlo INDUCTIO era ese empujón que yo necesitaba para llegar, la Ana María que yo veo ahora se siente segura del trabajo que está realizando en las aulas.*

### Confianza

Para referirse al después de llegar a la escuela, los participantes se autodescribieron como confiados:

- *Ahora yo hablo con toda seguridad antes cuando me hacían, en mi centro se utilizaba mucho los acompañamientos con las madres, con el equipo directivo, con la coordinadora, cuando yo recibía esos acompañamientos yo me quedaba congelada, hoy en día a mí me pueden acompañar sin avisar yo no me quedo congelada.*



- *Ahora soy una persona segura, antes no era insegura, pero me daba mucho temor hablar en público a los estudiantes, aunque le mostraba seguridad me estaba muriendo por dentro.*
- *La capacidad que más noto que se ha desarrollado en mi es la confianza, aparte de eso está la planificación y lo que es también los instrumentos de evaluación.*
- *Yo era también una maestra con muchos temores, porque cuando tú vas a otra área, yo primero decía esta clase estará bien para ellos estará muy fuerte, estará muy, bueno ahora soy una persona mucho más decidida, trabajo ya, ahora yo puedo decir que soy una maestra.*

## Cambio

En lo que tiene que ver con el después de llegar a la escuela, los participantes informan sobre los cambios positivos que han experimentado, pues ya no sienten temor, tienen más conocimientos, experiencias y creatividad:

- *(...) Como que voy hacer docente ahora, no sabía de nada de lo que iba hacer, pero hoy en día yo me siento una profesional, antes yo me paraba delante de un profesional y yo sentía temor, yo decía hay Dios mío y si me pregunta algo y yo no sé contestar, pero hoy en día yo soy la que contesto, yo puedo hablar con ellos las necesidades de mi plantel, porque es mi escuela, son mis hijos, y yo soy la que resuelvo las necesidades.*
- *(...) los mismos padres se encontraban sorprendido porque de 16 niños tenía 8 que no sabían leer nada y con la ayuda de la mentora yo pude lograr que 7 de esos niños llevarlos al mismo nivel que estaban los demás*
- *Entonces le digo fue un antes y después como maestra como persona y como profesional.*
- *La inseguridad es lo primero, yo estaba en los procesos y no sabía si los estaba haciendo bien o mal*
- *La misma incapacidad que yo sentía para quizás motivar a mis estudiantes, porque a veces mi iba más a como me debería de motivar yo y no como yo debería motivarlos a ellos,*
- *Siempre yo pensaba que todos éramos capaces de lo mismo, es decir, que todos teníamos la misma forma de aprender (...)*
- *(...) Luego de INDUCTIO es que me abre la mente donde me enseña que todos tenemos distintas formas de aprender y que tú no sepas matemática no significa que tú no puedas ser alguien grande en la vida y que las matemáticas son difícil claro está.*
- *Bueno la diferencia es abismal, yo inicie en cero no sabía nada, talvez con las ganas y el deseo de aprender que eso me ayudó mucho, con ese deseo y esas ganas de aprender y desarrollarme, de aquella que inicio ahora la diferencia es enorme, hoy tengo más dominio, más acoplada, más entregada a mi trabajo diario que se me hacía tan difícil.*



*Ya incluyo lo que es la diversidad, la retroalimentación, la lluvia de ideas, no soy la maestra perfecta, pero domino mis temas, mis contenidos.*

- *Bueno comparando los que dicen, antes era novata, ignorante podría decir, ignoraba muchas cosas, falta de conocimientos, ahora conocimientos, experta, creadora, participativa y sumamente Ana Iris da todo de ella y recibe todo lo que quiere de sus estudiantes a través de todo lo que ha aprendido.*

**P12 Si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, ¿cómo impactaría esto en la calidad educativa?**

Para esta pregunta, las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) Resultados Aprendizajes, b) Disciplina, c) Planificación, d) Impacto del Programa, y e) Formación Maestros.

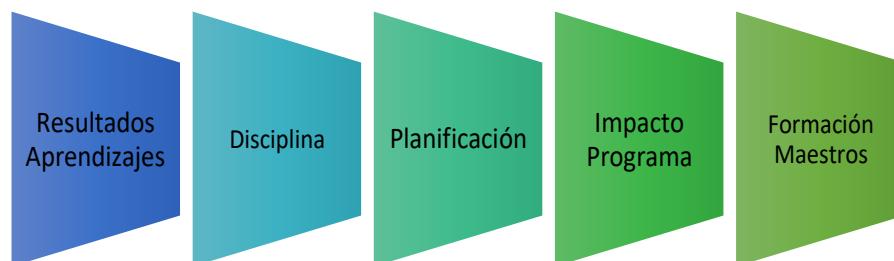


Figura 26. Categorías para la organización y síntesis de la información

**Resultados aprendizaje estudiantes**

Desde el punto de vista de los entrevistados, si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, impactaría positivamente en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes:

- *Bueno, si ese programa se aplicara a todo maestro que entra nuevo a las escuelas yo creo que tendríamos estudiantes mucho más capacitados, porque los maestros estarían más capacitados para entonces impartirles la docencia a ellos. Ósea tendríamos una población estudiantil con mayores resultados de alfabetización, de disciplina, de niños que realmente serian de beneficios para la sociedad.*
- *(...) si paulatinamente se fueran integrando más maestros principiantes llegarían un momento en que no se necesitaría que hubiera alguien que los acompañara, porque dentro de los mismos maestros que ya han sido acompañado durante ese proceso podrían ayudarse entre si y sería un gran logro para la revolución educativa.*





- *Creo que avanzaría 100%, creo que nos falta mucho para avanzar en la educación, y los niveles de educación en la Republica Dominicana tú sabes dónde están.*

### Disciplina

Desde el punto de vista de los entrevistados, si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, impactaría positivamente en el control de la disciplina:

- *Tiene que aumentar primeramente en lo que es la disciplina, la planificación y el conocimiento de los niños porque si hay buena disciplina y un maestro planificado con esta estrategia debe de haber buen aprendizaje.*
- *La disciplina es uno de los más grandes problemas mejoraría, pero más que eso en la planificación, un maestro con un buen plan de clases que sepa desarrollarlo no tiene tantas quejas (...)*
- *Yo creo que el problema más grande que tenemos los profesores es la parte de conciencia, INDUCTIO llega para hacer consiente a uno, de la necesidad de uno ser bueno como maestro y les da las herramientas para que uno lo haga.*

### En la planificación

Desde el punto de vista de los entrevistados, si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, impactaría positivamente en la planificación de la clase:

- *Un maestro que tuviera la ayuda y que tuviera una buena planificación se produjera un proceso más efectivo de enseñanza-aprendizaje.*
- *(...) yo tenía una maestra que decía en la universidad que maestro que planifica puede sentarse tranquilo y que no tiene por qué estar asustado porque sabe cómo tiene que trabajar y a partir de eso puedes ver en los niños en que puedo mejorar en que tema puedo reforzar (...), hay maestros que saben cómo desarrollar una clase, pero no saben plantearlo dentro de un plan diario: hacen y realizan acciones que a veces no tienen idea ni de que si lo están haciendo bien.*
- *Si los principiantes que entran tienen la disposición de aprovechar y de aprender le será de mucho beneficio, van a poder a través de este programa a manejar una buena disciplina, van a poder desarrollar una buena planificación, y van a poder crecer como profesionales en todos los sentidos, es decir que este programa es una bendición.*
- *En un 100% lo veo lo vivo, porque tengo compañeros que no han tenido la habilitación y me veo a mi reflejada y la diferencia es abismal entre ellos y yo. No saben ni siquiera planificar, no conocen el diseño curricular, no saben ni en que van a trabajar, nada no saben absolutamente nada. Con este programa se conoce la disciplina, la motivación en el aula, la atención a la diversidad, todo.*



- *Yo creo que se mejoraría todo, la planificación, todo, creo que aprendí hacer más organizado y eso me ayuda en mi planificación.*

### **Formación de maestros en sus áreas y grados**

Desde el punto de vista de los entrevistados, si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, impactaría positivamente en la formación de maestros:

- *Yo pienso que lo primero que se tendría que establecer serían los cursos que dan a los maestros, por ejemplo, si un maestro es de primaria debe de dársele la información de primaria, pero a un maestro de media que le den información de primaria o de inicial, ¿dónde está la información de media?*
- *Debemos de recibir formación según las áreas y los niveles en que nos desenvolvemos, por ejemplo, yo fui contratada como profesora de matemática y tuve la dicha de llegar a un politécnico y ser profesora de contabilidad de lo que a mí me gusta bien, pero, si yo hubiese sido profesora de matemática yo tenía que aprender lo mismo ósea, que por asignatura no es que sea la gran diferencia ahora por ciclo sí.*

### **Impacto positivo**

Desde la óptica de los entrevistados, si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, impactaría positivamente:

- *Impactaría significativamente porque la calidad de la educación definitivamente tiene que cambiar. El hecho de que el maestro principiante está acompañado de una persona capacitada y calificada por el Ministerio aseguraría que la calidad de la educación se incrementara porque va a tener un acompañamiento continuo, va a recibir las herramientas necesarias como las recibíamos en los diferentes encuentros, siempre era enriquecedor cada vez que teníamos porque aprendíamos de los demás. Mejoraría desde el perfil del docente hasta su práctica en sí*
- *Yo creo que si se establece la inducción de manera formal educación pienso que, si daría un 100%, yo creo que nosotros cuando hacemos algo, cualquier cosa lo que sea, si no damos el 100% entonces no estamos haciendo nada, o sea, si se fomentaría eso de manera formal, entonces educación estaría dando el 100% de sí.*
- *Creo que ayudaría en que entraríamos a las aulas con menos temor, y que iríamos con la capacidad que tendría cualquier docente que tiene 10, 15, 20 años en el aula, y que podríamos hacer las cosas bien, no comenzando, déjame ver que yo hago guardando las estrategias que debo de tomar y deja llevarme de fulana que tiene 10 años en el sistema y ella lo está haciendo, no, no copiaríamos, sino que iríamos con la experiencia a realizarla y a multiplicarla*



**P13 Bueno, ya hemos llegado al final de esta entrevista. Le solicitamos que si se nos ha quedado algo por decir: otros problemas, necesidades de formación, recomendaciones... que lo hagamos ahora.**

Para esta pregunta, las categorías de organización que se presentan a continuación son las siguientes: a) La Continuidad de INDUCTIO, b) Involucrar Actores, y c) Especialidad-Certificación.

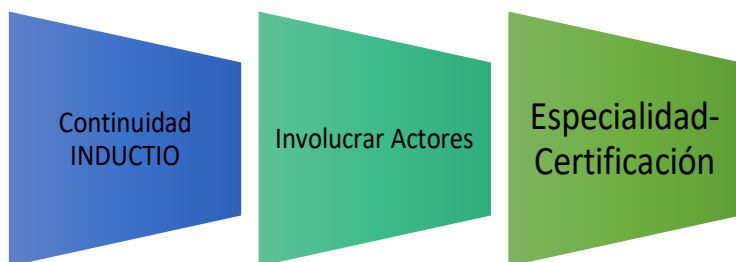


Figura 27. Categorías para la organización y síntesis de la información

### Continuidad de INDUCTIO

En las siguientes expresiones los entrevistados sugirieron que se dé continuidad al programa INDUCTIO:

- *Bueno, INDUCTIO que siga hacia delante que siga ofreciendo esa formación que nos ofreció a nosotros que siga ofreciéndola y ojalá que continúe no simplemente en diplomados, sino aun en mayores.*
- *Bueno, mi recomendación es que creo en el programa lo veo excelente, que creo que debe de tener continuidad, creo que cada docente debe de ser programado para poder pasar el proceso de la inducción, porque si usted va a una empresa en el ámbito privado a usted lo inducen, porque usted nunca lo conoce todo, porque con sus conocimientos de la universidad no van hacer igual que usted aplicándolos usted yendo a su campo viviendo en el aula, nunca va hacer igual, porque si a usted lo toman lo llevan le dan las herramientas le dicen cómo mejorar la calidad educativa va a mejorar en un 100%.*
- *Yo creo que el programa no debería de culminar en un año debería de tener un seguimiento por lo menos de tres años o de dos, porque en el primer año todo marcha bien, pero quizás podemos caer en el error de abandonar lo que aprendimos acomodarnos fácilmente a lo que vemos de otros compañeros yo creo que el programa debería de continuar por lo menos una segunda etapa de seguimiento.*



- *Yo le voy a recomendar, porque le hablé detrás la debilidad que tenía y lo que ya fui mejorando, lo que le recomiendo es a INAFOCAM, y a INDUCTIO, que sigan trabajando por la calidad de la educación, este proyecto es muy bueno y da muy buenos resultados, así que sigan con el que es bueno, lo doy como testimonio propio, por la calidad y la mejoría que he dado, para adelante.*
- *Bueno algunas recomendaciones, que no nos olviden que continúen dándonos nuestro seguimiento, que nosotros queremos seguir creciendo, no es que queremos todo lo para nosotros, pero sí que nos sigan dando la manito, y que aparezca sino tan solo este programa de inducción, sino que aparezcan maestrías para nosotros también seguir creciendo.*

## **Involucrar Actores**

Otra sugerencia que expresaron los entrevistados fue la de involucrar a los actores del proceso educativo:

- *(...) Cuando nosotros llegamos a la escuela a los padres no les importaba, estando en el programa estábamos estudiando que la familia debe de estar dentro, que la comunidad también, entonces, uno busco la forma los mecanismos, de atraer los padres a la escuela.*
- *Entonces cuando atraemos los padres a la escuela y que los padres le están dando seguimiento desde la casa, haciendo las visitas que no hacen, entonces todo cambia, los niños comienzan a estar más motivados, y el proceso estuvo mucho mejor.*
- *Bueno, los problemas ya hemos ido mejorando INDUCTIO te da la oportunidad como maestro que pasamos por ese proceso de transformación por así decir, aunque aparezcan problemas como siempre vamos a encontrar, tenemos las herramientas necesarias para enfrentarlos y para salir adelante y los niños que pasen por nuestras manos tienen la oportunidad de que se le dé la oportunidad de crear y de tener mejores aprendizajes.*

## **Generalización**

Los entrevistados insistieron en que el programa INDUCTIO llegue a todos los profesores principiantes:

- *Mi sugerencia es que este programa fuera para todos, es decir que todo el que entre deba pasar por aquí por INDUCTIO, y que también a los viejos, aunque ya ellos son viejos pero que se le pueda dar al menos algo resumido, que se le pueda dar esa inducción para hacerlo más consiente para que ellos se den cuenta cuales practicas están bien, cuales están mal y cuales se pueden fortalecer.*
- *Dentro de ese programa a mí me gustaría que siguieran capacitando porque realmente no entendí porque el proceso de nueve meses que fue bastante largo en esos nueve meses, en diez, once meses yo hubiese hecho una especialidad*



## Especialidad-Certificación

Los entrevistados coincidieron en que la formación recibida sea elevada a Especialidad y que se certifique en tal sentido.

- *Aunque sea inducción cuando se certifique que sea una especialidad.*
- *Nosotros los maestros ex-principiantes, necesitaríamos a nivel personal, y muchas de mis compañeras me ha dicho esto, necesitamos un poco más de capacidad, a nivel de maestrías, de capacitarnos un poco más, yo pienso que no es lo mismo, que no nos podemos quedar ahí, educación debe de darnos algo más a nosotros, porque nosotros tenemos deseos de crecer, deseos de seguir dando el todo por el todo para nuestras niñas y niños, yo espero que esto pueda seguir funcionando.*
- *Más que un problema es una necesidad, es urgente que necesitamos inducción en las escuelas, es urgente porque yo he visto el cambio que hemos tenido los profesores principiantes al entrar al programa.*
- *Yo creo que deben de implementar la inducción, yo siento que deben de hacerlo y ojalá que no lo echen en un saco roto, como aquel tiempo de enriquecimiento cuando se sublevo que dice la historia, no fue echado en saco roto, el sermón de montesino, sino que se le dio seguimiento.*

### 4.3.1.5. Análisis comparativo de los resultados del grupo focal y de las entrevistas a final del Programa INDUCTIO: Convergencias y divergencias

En esta sección se establecen las principales convergencias y divergencias entre el análisis de los grupos focales y de las entrevistas. La secuencia de análisis ha buscado la complementariedad de ambas técnicas, enfatizando el carácter más profundo y detallado de los contenidos vertidos en la entrevista versus las percepciones y opiniones producto de la interacción de los participantes en los grupos focales.

De esta manera, como se aprecia en la figura 27, la entrevista ocupa el inicio de la secuencia, mientras que el grupo focal, una segunda instancia.

## Convergencias & Divergencias





Figura 28. Categorías para la organización y síntesis de la información

### a) Convergencias Grupos focales-Entrevistas

#### Experiencia Positiva y Satisfactoria

Tanto el GF y como las Entrevistas coinciden en afirmar que el programa INDUCTIO es una experiencia edificante, grata, maravillosa y que sirvió para proveer herramientas necesarias para el desarrollo de los docentes participantes

#### Cambio

El programa INDUCTIO marcó un antes y un después en los docentes principiantes. Se observa, tanto en las entrevistas como en los grupos focales, una explicitación del cambio experimentado, tanto a nivel de su crecimiento profesional como de la seguridad y confianza en su desempeño.

#### Recibimiento

En ambos momentos, en la entrevista y en los grupos focales, los docentes participantes resaltan, en su mayoría, haber sido acogidos muy bien por la directora y por los compañeros docentes.

#### Motivación-Disciplina

La relación Motivación-Disciplina ha sido recurrente en todo momento. Los docentes participantes han relacionado los problemas de disciplina con la falta de estrategias, en el sentido más amplio de la palabra, para poder motivar a sus estudiantes. Asimismo, los problemas de disciplina fueron también asociados con la falta de formación en el uso de las tecnologías.

#### Sobre la Mentoría



El análisis de los grupos focales y de las entrevistas permitieron revelar un patrón constante sobre la mentoría: los mentores fueron la instancia fundamental de ayuda, apoyo, colaboración, seguimiento, comunicación, acompañamiento, asesoría en todo el proceso desde que cada uno de los docentes participantes iniciaron el programa. Siempre fue un “Gracias a...” Siempre apareció el nombre del Mentor o de la Mentora en cada una de las descripciones de agradecimiento y en cada uno de los detalles de cómo fueron apoyados día a día para enfrentar cada uno de los problemas que se les fueron presentando.

### **Relación con Colegas**

Si bien se identificó que al inicio de la llegada de los docentes participantes a la escuela no hubo una comunicación muy fluida y cálida, también se señaló que las cosas cambiaron mucho y para mejor a partir de la segunda semana. Asimismo, es importante señalar que la relación con los colegas más mencionada por los docentes participantes fue especialmente aquella con la directora o director. Mientras que, por un lado, se pueden encontrar descripciones de mejoras en la relación con los otros docentes; por otro lado, en el caso de la relación con la directora o director, siempre predominó un relato de apoyo, preocupación, de “estar pendiente”, cortesía y socialización.

### **Diferencias Individuales**

Dar respuestas a las diferencias individuales fue un problema central reconocido por los docentes principiantes desde el inicio de su labor de aula.

### **Planificación**

La planificación es un problema nuclear a todos los docentes principiantes. Tanto en los grupos focales como en las entrevistas se manifestaron problemas de entrenamiento-capacitación para la preparación de la planificación. Asimismo, señalaron que su planificación se veía afectada por los cambios permanentes y nuevas exigencias. También identificaron una diferencia fundamental entre cómo les enseñaron a planificar en la universidad y cómo es la planificación en el aula.

### **Tecnología**

Durante los grupos focales y las entrevistas, los docentes principiantes señalaron claramente, la necesidad de formación y capacitación en nuevas tecnologías. Los docentes señalaron sus problemas de formación tecnológica; por ejemplo, ¿cómo entrar a la plataforma?, ¿cómo utilizar



las computadoras? ¿Cómo usar un proyector? ¿Cómo entrar a una página web? ¿Cómo hacer las clases más dinámicas usando las TIC?

### **Evaluación**

Los docentes principiantes manifestaron sus carencias en temas relacionados con la evaluación en el aula (¿cómo evaluar? ¿Cuándo evaluar?). Asimismo, indicaron también, claramente, la necesidad de formación y capacitación en elaboración de instrumentos de evaluación.

### **b) Divergencias Grupos focales-Entrevistas**

En esta sección se reportan aquellos temas que se caracterizaron por recibir descripciones antagónicas o contradictorias. Es decir, en estos temas los docentes participantes tuvieron diferentes opiniones, justificando su acuerdo o desacuerdo, tanto en los grupos focales como en las entrevistas. Estas divergencias las presentamos a continuación:

#### **Diferencias individuales**

Sobre las diferencias individuales de los estudiantes y las oportunidades de aprendizaje, cabe destacar la capacidad de diseñar e implementar estrategias y metodologías para el aprendizaje de estudiantes con características particulares que estén orientadas a satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Asimismo, se mencionó las necesidades y características de los estudiantes extranjeros y todas las implicaciones culturales que esto supone. Finalmente, la preocupación de algunos docentes participantes con respecto a cómo alcanzar mejores resultados en aulas con estudiantes de desempeños completamente heterogéneos.

#### **Sobrecarga Laboral**

En primer lugar, no hay un común acuerdo con respecto a la valoración de la sobrecarga laboral. Las diferentes percepciones de los docentes hacen referencia a un componente cuantitativo y a uno cualitativo. Por ejemplo, la sobrecarga laboral es descrita como la asignación específica de un número de horas de trabajo pagadas por el Ministerio y también por los contenidos de las tareas, responsabilidades y asignaciones que cada uno de los maestros realizan en su horario de trabajo.

#### **Aulas Sobrepobladas**

Una de las primeras interrogantes que se desprenden de las opiniones de los docentes participantes está relacionado con el número de alumnos; ¿cuántos alumnos hacen un aula sobrepoblada? Los docentes participantes en el programa INDUCTIO señalaron algunos números: 34, 30, 28





estudiantes. Entre las diferentes descripciones sobre las aulas sobrepobladas, los docentes señalaron que un aula sobrepoblada ayuda en el descontrol e indisciplina; asimismo, también indicaron que la sobrepoblación es algo a lo que ya están acostumbrados porque en sus experiencias en las pasantías hay una sobrepoblación de estudiantes.

#### **4.3.1.6. Análisis comparativo: Resultados de los grupos focales a mitad y a final del programa INDUCTIO y de las entrevistas a final del programa INDUCTIO**

##### **Problemas identificados**

##### **Coincidencias entre los grupos focales a mitad y a final del Programa INDUCTIO**

En el cuadro 16 se puede observar que hubo coincidencias entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes y del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO y de los participantes del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO en algunos problemas de los que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela. Las coincidencias ocurrieron en: manejo de la disciplina en el aula, manejo de la motivación de los estudiantes, trabajar las necesidades de algunos niños para estudiar, elaborar y desarrollar la planificación y uso casi inexistente de recursos didácticos.

##### **Divergencias entre los grupos focales a mitad y a final del Programa INDUCTIO**

El cuadro 16 presenta las divergencias de los participantes del grupo focal de profesores principiantes y del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO con los participantes del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO en algunos problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela. Las divergencias ocurrieron en los problemas señalados por los profesores principiantes y los mentores a mitad del Programa INDUCTIO: uso de tecnología, impartir clase en un nivel para el que no se habían formado, falta de integración de los padres, aplicación de recursos tecnológicos, las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres de capacitación y seguimiento a los profesores principiantes. Por su lado, los profesores principiantes y mentores que participaron en el grupo focal a final del Programa INDUCTIO dijeron que otros problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela fueron: sobrepoblación de los grupos de estudiantes, falta de formación docente en algunos profesores principiantes, recibimiento poco amable, valoración social de la profesión y de la labor docente, relación con los colegas al principio, falta de experiencia, sobrecarga laboral y adaptación al contexto social y laboral.



Cuadro 16

*Problemas identificados en grupos focales*

<p><b>Grupo focal profesores principiantes y grupo focal mentores a mitad del programa a mitad del programa</b></p>	<p>Manejo de la disciplina                  La motivación                  Uso de tecnología                  Las necesidades de algunos niños para estudiar                  La planificación                  Impartir clase en un nivel para el que no se había formado                  Falta de integración de los padres                  Manejo de disciplina en el aula                  Elaborar e implementar la planificación docente basada en el diseño curricular propuesto por el MINERD                  Manejo del tiempo a la hora de implementar la planificación plasmada                  Uso casi inexistente de recursos didácticos                  Aplicación de recursos tecnológicos                  Las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres de capacitación y seguimiento a los profesores principiantes</p>
<p><b>Grupo focal profesores principiantes-mentores a final del programa</b></p>	<p>Atención a las diferencias individuales                  Sobrepoblación                  Falta de formación docente en algunos profesores principiantes                  Recibimiento poco amable                  Motivación de los estudiantes                  Valoración social de la profesión y de la labor docente                  Relación con los colegas al principio                  Planificación                  Falta de experiencia                  Disciplina                  Sobrecarga laboral                  Adaptación                  Insuficiencia de materiales didácticos</p>

**Coincidencias entre los grupos focales y las entrevistas**

El cuadro 17 presenta las coincidencias encontradas entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO y de las entrevistas a profesores principiantes y a mentores a final del Programa INDUCTIO. Las coincidencias ocurrieron en siete problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes: motivación de los estudiantes, manejo de la disciplina, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, valoración social de la profesión y de la labor docente, relación con colegas, trabajar con aulas sobrepobladas y trabajar con sobrecarga laboral.

**Divergencias entre los grupos focales y las entrevistas**



El cuadro 17 muestra las divergencias encontradas entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO y de las entrevistas a profesores principiantes y a mentores a final del Programa INDUCTIO. En el caso de los tres grupos focales (a inicio, a mitad y a final del Programa INDUCTIO), los profesores principiantes y los mentores señalaron 13 problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes: uso de tecnología, elaboración y desarrollo de la planificación, impartir clase en un nivel para el que no se habían formado, falta de integración de los padres, manejo del tiempo a la hora de implementar la planificación plasmada, uso casi inexistente de recursos didácticos, aplicación de recursos tecnológicos, las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres de capacitación y seguimiento a los profesores principiantes, falta de formación docente en algunos profesores principiantes, recibimiento poco amable, falta de experiencia, adaptación al contexto social y escolar e insuficiencia de materiales didácticos. Por su lado, los profesores principiantes y los mentores que participaron en las entrevistas a final del Programa INDUCTIO sólo señalaron el problema dominio de la materia.



Cuadro 17

*Problemas identificados en grupos focales y entrevistas*

<p><b>Grupo focal profesores principiantes a mitad del programa, grupo focal mentores a mitad del programa</b></p> <p><b>Grupo focal profesores principiantes-mentores a final del programa</b></p>	<p>Manejo de la disciplina                  La motivación                  Uso de tecnología                  Las necesidades de algunos niños para estudiar                  La planificación                  Impartir clase en un nivel para el que no se había formado                  Falta de integración de los padres                  Manejo de disciplina en el aula                  Elaborar e implementar la planificación docente basada en el diseño curricular propuesto por el MINERD                  Manejo del tiempo a la hora de implementar la planificación plasmada                  Uso casi inexistente de recursos didácticos                  Aplicación de recursos tecnológicos                  Las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres de capacitación y seguimiento a los profesores principiantes                  Atención a las diferencias individuales                  Sobrepoblación                  Falta de formación docente en algunos profesores principiantes                  Recibimiento poco amable                  Motivación de los estudiantes                  Valoración social de la profesión y de la labor docente                  Relación con los colegas al principio                  Planificación                  Falta de experiencia                  Disciplina                  Sobrecarga laboral                  Adaptación                  Insuficiencia de materiales didácticos</p>
<p><b>Entrevista profesores principiantes-mentores a final del programa</b></p>	<p>Motivación                  Disciplina                  Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes                  Dominio de la materia                  Valoración social de la profesión y de la labor docente                  Relación con colegas                  Aulas sobrepobladas                  Sobrecarga laboral</p>

**Necesidades formativas**

**Coincidencias entre los grupos focales**

En el cuadro 18 se puede observar que hay coincidencias entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes y del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO y los participantes del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa



INDUCTIO en algunas necesidades formativas de los profesores principiantes. Las coincidencias ocurrieron en las siguientes necesidades formativas: crear y mantener ambientes de disciplina en el aula, saber integrar la tecnología, saber elaborar y desarrollar la planificación acorde al currículo de la República Dominicana y saber trabajar las diferencias individuales.

### **Divergencias entre los grupos focales**

En el cuadro 18 se puede observar que hay divergencias entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes y del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO y de los participantes del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO en algunas necesidades formativas de los profesores principiantes. Las divergencias ocurrieron en las necesidades formativas que enumeraron los profesores principiantes y los mentores a mitad del Programa INDUCTIO: conocer y aplicar estrategias para la integración de la familia en las escuelas; conocer y usar estrategias constructivistas; integrar un contenido con las demás áreas curriculares, los fines y las bases del diseño curricular; conocer y aplicar estrategias para trabajar en secciones multigrados; saber cómo involucrar la familia en los procesos de aprendizaje de los hijos y conocer y aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por su lado, los profesores principiantes y mentores que participaron en el grupo focal a final del Programa INDUCTIO señalaron otras necesidades formativas de los profesores principiantes: saber crear y mantener ambientes de motivación y saber evaluar (conocer, hacer y aplicar instrumentos de evaluación).



Cuadro 18

*Necesidades formativas de los profesores principiantes en grupos focales y entrevistas*

<p><b>Grupo focal profesores principiantes a mitad del programa y grupo focal mentores a mitad del programa</b></p>	<p>Uso de la tecnología Estrategias de enseñanzas para tratar a los niños rezagados Estrategias para los niños indisciplinados Estrategias para la integración de la familia en las escuelas Planificación acorde al currículo de la República Dominicana Estrategias de enseñanzas Estrategias para los niños los que tienen necesidades especiales Uso de la tecnología Uso de estrategias constructivistas Integración de un contenido con las demás áreas curriculares, los fines, las bases del diseño curricular Estrategias para trabajar en secciones multigrados Involucramiento de la familia en los procesos de aprendizaje de los hijos Estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>
<p><b>grupo focal profesores principiantes-mentores a final del programa</b></p>	<p>Motivación Disciplina Saber evaluar (el conocer, hacer y aplicar instrumentos de evaluación) Integración de la tecnología Tiempo-Preparación-Diseño clases Trabajar las diferencias individuales</p>

**Coincidencias entre los grupos focales y las entrevistas**

El cuadro 19 muestra las coincidencias encontradas entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO y de las entrevistas a profesores principiantes y a mentores a final del Programa INDUCTIO. Las coincidencias ocurrieron en las siguientes necesidades formativas de los profesores principiantes: saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula, saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos, saber evaluar (conocer, hacer y aplicar instrumentos de evaluación) y saber trabajar las diferencias individuales.

**Divergencias entre los grupos focales y las entrevistas**

El cuadro 19 muestra las divergencias encontradas entre los participantes del grupo focal de profesores principiantes a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de mentores a mitad del Programa INDUCTIO, del grupo focal de profesores principiantes y mentores a final del Programa INDUCTIO y de las entrevistas a profesores principiantes y a mentores a final del



Programa INDUCTIO. En el caso de los tres grupos focales (a inicio, a mitad y a final del Programa INDUCTIO), los profesores principiantes y los mentores señalaron las siguientes necesidades formativas de los profesores principiantes: estrategias para los niños indisciplinados; estrategias para la integración de la familia en las escuelas; saber planificar acorde al currículo de la República Dominicana; uso de estrategias constructivistas; integración de un contenido con las demás áreas curriculares, los fines, las bases del diseño curricular; estrategias para trabajar en secciones multigrados; estrategias de enseñanza y aprendizaje; saber administrar el tiempo en el desarrollo de las clases. Por su lado, los profesores principiantes y los mentores que participaron en las entrevistas a final del Programa INDUCTIO sólo señalaron las necesidades formativas: saber innovar y crear y saber trabajar con aulas sobrepobladas.

Cuadro 19

*Necesidades formativas de los profesores principiantes en grupos focales y entrevistas*

<p><b>Grupo focal profesores principiantes a mitad del programa, grupo focal mentores a mitad del programa y grupo focal profesores principiantes-mentores a final del programa</b></p>	<p>Uso de la tecnología Estrategias de enseñanzas para tratar a los niños rezagados Estrategias para los niños indisciplinados Estrategias para la integración de la familia en las escuelas Planificación acorde al currículo de la República Dominicana Estrategias de enseñanzas Estrategias para los niños los que tienen necesidades especiales Uso de la tecnología Uso de estrategias constructivistas Integración de un contenido con las demás áreas curriculares, los fines, las bases del diseño curricular Estrategias para trabajar en secciones multigrados Involucramiento de la familia en los procesos de aprendizaje de los hijos Estrategias de enseñanza y aprendizaje Motivación Disciplina Saber evaluar (conocer, hacer y aplicar instrumentos de evaluación) Integración de la tecnología Tiempo-Preparación-Diseño clases Trabajar las diferencias individuales</p>
<p><b>Entrevista profesores principiantes-mentores a final del programa</b></p>	<p>Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos Saber innovar y crear Saber evaluar (conocer, hacer y aplicar instrumentos de evaluación) Saber usar e integrar la tecnología Saber trabajar las diferencias individuales Saber trabajar con aulas sobrepobladas</p>



## Capítulo V: Conclusión de la investigación

### 5. Conclusión de la investigación

La realización de este estudio ha permitido el logro de los objetivos propuestos a partir de las preguntas de investigación formuladas, teniendo como base el problema que se ha investigado. A continuación se presentan las conclusiones generales, las limitaciones, las implicaciones y las recomendaciones en el marco de los problemas y necesidades formativas de los profesores principiantes de la República Dominicana:

#### 5.1. Conclusiones generales

Esta investigación se planteó como objetivo general Analizar los problemas y necesidades formativas manifestadas por el profesorado principiante de la República Dominicana que ha participado en el programa INDUCTIO, en relación con su desarrollo personal, profesional y laboral. Para ello se propusieron tres objetivos específicos que se lograron a medida que dicha investigación se fue desarrollando en terreno. En las conclusiones generales que se presentan a continuación se explica el nivel de logro de cada objetivo específico:

#### **Objetivo específico 1: Identificar y describir problemas que manifiestan los profesores principiantes de la República Dominicana que han participado en el Programa INDUCTIO.**

- **Problemas identificados**

Los resultados de este estudio revelan que los profesores principiantes y los mentores del programa INDUCTIO coincidieron al señalar que los principales problemas que tuvieron que afrontar fueron la disciplina, la motivación y dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes. Dichos resultados coinciden con Toren & Iliyan (2008), quienes realizaron un estudio en escuelas árabes de Israel sobre los problemas que afrontan los profesores principiantes y los tres problemas más señalados por profesores, mentores y asesores fueron: cómo abordar la disciplina, cómo mantener la motivación de los alumnos y el manejo de las diferencias individuales. También hemos coincidido con Mitchell, Reilly, & Logue (2009), quienes señalaron en su estudio que manejo de la clase, trabajar las diferencias individuales y problemas de conducta de los alumnos son los problemas más importantes con los que se enfrenta el profesor principiante.





Los problemas han sido reportados por los profesores principiantes y los mentores del Programa INDUCTIO en las encuestas que se les aplicó, en los grupos focales desarrollados a mitad y a final del Programa INDUCTIO, así como en las entrevistas realizadas a final del Programa INDUCTIO.

Cabe destacar que además de la motivación, la disciplina y trabajar las diferencias individuales de los estudiantes, los profesores principiantes y los mentores de INDUCTIO señalaron que la planificación, la integración de la tecnología, la evaluación, la sobrecarga laboral, su relación con los colegas, el dominio de la materia, su adaptación al contexto cultural y social fueron los problemas más frecuentes con los que se encontraron. Parece que durante la formación inicial y el poco tiempo de ejercicio en el aula hace que los profesores principiantes posean menos conocimiento de cómo trabajar la disciplina, la motivación y las diferencias individuales y los otros problemas ya enumerados y que a continuación se describen:

**La motivación.** Crear y mantener un ambiente de motivación en el aula, más que una preocupación resultó ser un problema que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela, ya que conocían pocas técnicas y herramientas tecnopedagógicas que les ayudaran a hacer que los estudiantes se interesaran más en la clase.

**La disciplina.** Crear y mantener un ambiente de disciplina en el aula fue otro de los problemas más importantes que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela y, aunque lo han ido superando, tuvieron que afrontarlo en el día a día, diseñando y aplicando técnicas que despertasen el interés de los estudiantes para que se mantuvieran enfocados en el proceso de construcción de aprendizajes y de desarrollo de competencias.

**Trabajar las diferencias individuales de los estudiantes.** Los profesores principiantes se encontraron con estudiantes con creencias religiosas distintas, nacionalidades distintas, niveles socioeconómicos distintos, ritmos de aprendizajes distintos, edades distintas en un solo grupo y esto constituyó un problema que tuvieron que afrontar desde su llegada a la escuela. En este sentido, parece que las nociones que aprendieron en la universidad resultaron insuficientes para trabajar con éxito el tema de la disciplina de los estudiantes.

**La planificación.** Entre las habilidades que debe desarrollar un profesor se enumeran: Identificar las competencias fundamentales, generales y específicas que plantea el currículo; crear situaciones de aprendizaje para el desarrollo de las competencias planteadas; identificar, seleccionar y/o crear estrategias de aprendizaje; identificar, seleccionar y/o crear los indicadores de logro, según lo



plantea el currículo; identificar, seleccionar y/o crear recursos tecnopedagógicos para el aprendizaje; identificar, seleccionar y/o crear, aplicar, procesar instrumentos de evaluación, así como socializar los resultados de la evaluación. Inicialmente y, según lo reportado por los mismos profesores principiantes y por los mentores, esto era difícil de llevar a la práctica.

**La integración de la tecnología.** El uso adecuado de dispositivos tecnológicos para buscar, seleccionar y/o diseñar y trabajar contenidos y recursos digitales, como una forma de integrar la tecnología a su práctica docente; a fin de que los estudiantes pudieran aprender y desarrollar competencias más rápido y con mayor facilidad, fue otra de las habilidades reportadas como un problema con el que llegaron los profesores principiantes a la escuela y con el que tenían que lidiar en el día a día.

**La evaluación.** La búsqueda, selección y/o diseño y aplicación de instrumentos de evaluación orientada a la educación basada en competencias resultó ser otro de los problemas reportados por los profesores principiantes y los mentores del programa INDUCTIO.

**Relación con los colegas.** Llegar a la escuela y empezar a construir unas relaciones interpersonales con los demás colegas (la aceptación, la integración al grupo, la colaboración...) fue uno de los problemas más importantes que tuvieron que afrontar los profesores principiantes, y en algunos casos les resultó difícil construir dicha relación.

**El dominio de la materia.** Para los profesores principiantes era un problema importante tener conocimiento curricular y conocimiento pedagógico de la asignatura o de las asignaturas que compartían con los estudiantes del grado o los grados que se les asignaron. En algunas ocasiones, los profesores principiantes trabajaban en grados o impartían asignaturas en las que no estaban formados.

**Adaptación al contexto cultural y social.** Llegar a la escuela y tener que adaptarse a la realidad del nuevo contexto: sus prácticas diarias, las costumbres, creencias de los estudiantes, de los colegas, del equipo de gestión, de los demás empleados del centro educativo, de los padres y de los grupos externos que inciden en el proceso de construcción de aprendizajes y de desarrollo de competencias fue otro de los problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes.

**Sobrecarga laboral.** Tener que trabajar con más de 25 estudiantes por grupo, tener que realizar otras tareas, muchas veces no docentes, fue otro de los problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes a su llegada a la escuela.



## Problemas superados

Los resultados de este estudio indican que a medida que los profesores principiantes de INDUCTIO avanzaron en su formación, en el ejercicio de aula y, al contar con la orientación, acompañamiento y apoyo de los mentores, hubo mejora en: relación con los colegas, motivación de los estudiantes, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, dominio de la materia, valoración social de la profesión y de la labor docente, relación con el director del centro, adaptación al contexto cultural y social, planificación de las clases e integración de la tecnología.

Los mentores de INDUCTIO corroboraron que hubo mejora en los principales problemas que tuvieron que afrontar los profesores principiantes desde su llegada a la escuela, por lo que parece ser que un programa de inducción, alineado con las necesidades básicas de los profesores principiantes, puede ayudar a superar más rápido y mejor los problemas que tienen que afrontar, ya que a medida que los profesores principiantes avanzan en su formación son capaces de adaptarse mejor a su nuevo entorno como lo confirman los resultados de un estudio que hicieron Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner (2015) con 97 profesores principiantes alemanes. A continuación se describen los problemas más frecuentes que fueron superados por los profesores principiantes de INDUCTIO:

**Relación con los colegas.** A medida que transcurría el tiempo y el proceso de formación en el programa de inducción, los profesores principiantes lograron construir unas relaciones interpersonales con sus colegas que se reflejaron en aceptación, integración al grupo y colaboración mutua que les ayudó a mejorar en lo personal, lo profesional y lo laboral.

**La motivación de los estudiantes.** Los profesores principiantes lograron fortalecer la habilidad de crear y mantener ambientes de motivación en el aula, diseñando y aplicando técnicas que despertaban el interés de los estudiantes. En este sentido la orientación, acompañamiento y apoyo de los mentores, así como el empoderamiento y puesta en práctica de lo aprendido en el programa INDUCTIO ayudó en gran medida a hacer más fácil y rápido el desarrollo de la habilidad de motivar a sus estudiantes.

**Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes.** El hecho de llegar a la escuela y encontrarse con estudiantes que ya poseían sus propias creencias, nacionalidades distintas, niveles socioeconómicos distintos, ritmos de aprendizajes distintos, edades distintas fue un



problema que asumieron como desafío y que con el tiempo lograron superar, dando respuestas adecuadas a través del diseño y aplicación de estrategias que les ayudaron a mejorar su desempeño.

**Dominio de la materia.** El programa INDUCTIO contribuyó a que los profesores principiantes lograran fortalecer, poco a poco, el conocimiento curricular y el conocimiento pedagógico relacionado con la asignatura o las asignaturas que compartían con los estudiantes del grado o grados que se les asignaron.

**Valoración social de la profesión y de la labor docente.** A medida que los profesores principiantes de INDUCTIO se formaban y aplicaban los conocimientos construidos empezaron a valorar y a respetar la profesión y la labor docente, ya que en muchos casos se encontraban con colegas y grupos que les desmotivaban en relación con su condición docente.

**Relación con el director del centro.** Para algunos profesores principiantes su relación con el director del centro educativo resultó un problema a su llegada a la escuela, pero a medida que pasaba el tiempo y asumían una actitud positiva, a fin de fortalecer esta relación, así como las orientaciones que recibían de sus mentores, lograron ir resolviendo este problema.

**Adaptación al contexto cultural y social.** Los profesores principiantes lograron adaptarse a la realidad del nuevo contexto que al principio no conocían: se integraron con éxito a las prácticas diarias, reconociendo y respetando las costumbres, creencias de los estudiantes, de los colegas, del equipo de gestión, de los demás empleados del centro educativo, de los padres y de los grupos externos que inciden en el proceso de aprendizaje.

**Planificación de las clases.** La capacidad de diseñar y desarrollar la planificación de las clases fue otro logro de los profesores principiantes a lo largo del programa INDUCTIO, ya que pudieron fortalecer habilidades como identificar y trabajar las competencias fundamentales, generales y específicas de la asignatura y de la temática que se iba a trabajar; crear situaciones de aprendizaje para el desarrollo de las competencias planteadas en el currículo; identificar, seleccionar y/o crear estrategias de aprendizaje; identificar, seleccionar y/o crear los indicadores de logro, según lo plantea el currículo; identificar, seleccionar y/o crear recursos tecnopedagógicos para el aprendizaje; identificar, seleccionar y/o crear, aplicar, procesar instrumentos de evaluación, así como socializar los resultados de la evaluación.

**Integración de la tecnología.** Aprender a usar los dispositivos tecnológicos para buscar, seleccionar y/o diseñar y presentar contenidos y recursos digitales se convirtió en el primer nivel



de dominio de los profesores principiantes de INDUCTIO. Este primer conocimiento permitió que los profesores principiantes pudieran integrar la tecnología a su práctica docente.

En síntesis, los profesores principiantes de INDUCTIO lograron mejorar su desempeño en el aula a medida que se formaban y ponían en práctica los conocimientos y las capacidades que habían desarrollado para ayudar a que sus estudiantes aprendieran más y que sus colegas se apoyaran en ellos a través de las experiencias compartidas en talleres de capacitación.

Hemos encontrado algunas diferencias significativas entre la percepción de los mentores y la percepción de los profesores principiantes en función de los problemas afrontados a la llegada a la escuela y antes de entrar al programa INDUCTIO. Las diferencias más marcadas las encontramos en mantenimiento de la disciplina en el aula, evaluación de los estudiantes, motivación de los estudiantes y dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes. En los problemas señalados se pudo verificar que los mentores los consideraron problemas muy fuertes, mientras que los profesores principiantes no los vieron así. Probablemente las diferencias se debieron a que los mentores se basaron en las observaciones durante las visitas de acompañamiento en el aula y en su propia experiencia. Tal vez los profesores se basaron en las nociones que traían de la universidad y/o en el temor a ser evaluados y obtener baja calificación.

Otras diferencias las hemos encontrado entre los profesores principiantes del grupo focal a mitad del Programa INDUCTIO y los mentores del grupo focal a mitad del Programa INDUCTIO en relación con los problemas identificados por cada grupo. Los profesores principiantes enumeraron algunos problemas que no aparecieron entre los reportados por los mentores: motivación de los estudiantes, atención a las necesidades de algunos niños para estudiar, impartir clase en un nivel para el que no se habían formado y falta de integración de los padres. Por su lado, los mentores indicaron otros problemas que no fueron reportados por los profesores principiantes: manejo del tiempo a la hora de implementar la planificación plasmada, uso casi inexistente de recursos didácticos y que las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres de capacitación y seguimiento a los profesores principiantes.

**Objetivo específico 2: Identificar y describir las necesidades formativas que manifiestan los profesores principiantes de la República Dominicana que han participado en el Programa INDUCTIO.**



En relación con las necesidades formativas, los profesores principiantes de INDUCTIO, que fueron encuestados, que participaron en los grupos focales y en las entrevistas dijeron que sus principales necesidades formativas eran: saber más acerca de cómo usar la tecnología, conocer más estrategias sobre el manejo de la disciplina, conocer más estrategias de enseñanza para tratar a los niños rezagados, conocer más estrategias para la integración de las familias en la escuela y aprender más sobre planificación acorde al currículo de la República Dominicana.

En la siguiente figura se describen las necesidades más frecuentes que fueron manifestadas por los profesores principiantes de INDUCTIO.

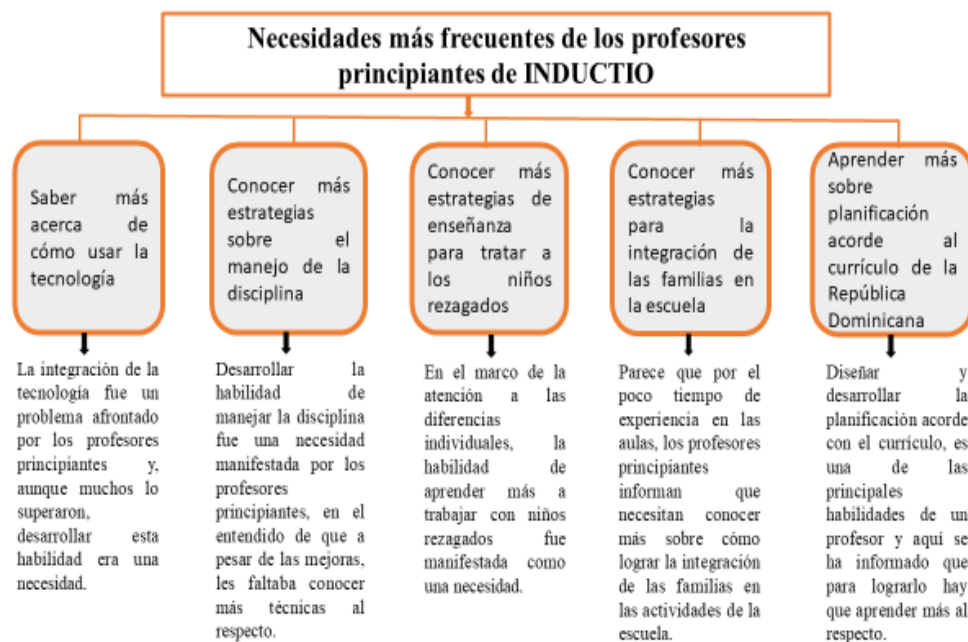


Figura 29. Necesidades más frecuentes de los profesores principiantes de INDUCTIO

**Objetivo específico 3: Determinar la importancia de atender las necesidades formativas de los profesores principiantes en procura de mejorar su práctica.**

La inducción docente es el período en el que se consolida la formación inicial del profesorado principiante, ya que abre la puerta a la puesta en práctica de los conocimientos construidos en la universidad. Es la etapa en la que se identifican los problemas y necesidades sentidas con las que llegan los profesores principiantes a la escuela y, con base en esta realidad, se diseñan y desarrollan las acciones formativas con miras a ayudar a que tengan un buen comienzo en su labor de profesional. De ahí que en el proceso de diseño de un programa de inducción docente para



profesores principiantes el punto de partida es la identificación y descripción de las necesidades formativas más urgentes.

Atender las necesidades formativas de los profesores principiantes debe ser el foco de atención de los tomadores de decisión en la administración del sistema educativo, teniendo claro que la mejora de la práctica docente de los profesores principiantes es lo que garantiza resultados académicos deseados. A partir de los resultados del programa INDUCTIO se infiere que la importancia de apoyar a los profesores principiantes, tomando como base sus necesidades más sentidas, los beneficios se manifiestan en:

**El profesor principiante.** El desarrollo personal, profesional y laboral del profesor principiante es verificado en el grado de motivación que muestra, en la implementación de estrategias innovadoras, en el uso de recursos tecnopedagógicos que convierten su práctica en la base para ayudar a que los estudiantes aprendan más y mejor durante y después del programa de inducción.

**Los estudiantes.** A partir de la mejora de la práctica del profesor principiante los estudiantes muestran mayor grado de motivación para aprender y desarrollar las competencias planteadas en el currículo.

**El mentor.** La orientación, acompañamiento y seguimiento que ofrece el mentor al profesor principiante contribuye con su desarrollo personal, profesional y laboral, pues a medida que realiza su labor de mentoría se empodera y pone en práctica los fundamentos del acompañamiento en el proceso de inducción.

**El centro educativo.** La formación del profesorado principiante basada en sus necesidades más sentidas otorga beneficios al centro educativo, ya que la puesta en práctica de los conocimientos construidos ayuda a que los resultados académicos de los estudiantes sean de la calidad deseada.

**Las instituciones formadoras.** Las necesidades formativas más urgentes del profesorado principiante, previamente identificadas, podrían servir de insumo para fortalecer la formación inicial del profesorado por parte de las instituciones de formación.

**El sistema educativo.** El 100% de profesores principiantes formados en un programa de inducción hace que se consolide la calidad del sistema educativo en lo presente y en lo futuro, siempre que las acciones formativas que se diseñan se correspondan con las necesidades sentidas de los profesores principiantes.



Se llega a la conclusión de que un programa de inducción docente tiene que cumplir con tres condiciones básicas:

- a) Estar acorde con la satisfacción que siente el profesor principiante, ya que un programa de inducción docente tiene que centrarse en las necesidades individuales del profesorado principiante y al contexto al que pertenece (Kearney, 2014). Los resultados de este estudio indican que los profesores principiantes de INDUCTIO estuvieron muy motivados. Esto es debido a que el 93.9% de ellos sintió satisfacción en lo personal, profesional y laboral y, aunque les costó algo adaptarse a la vida de la escuela, informaron estar satisfechos.
- b) El grado de satisfacción del mentor, quien orienta, acompaña y apoya al profesor principiante. Los resultados de este estudio indican que los mentores de INDUCTIO estuvieron muy motivados en la realización de su labor de mentoría, ya que el 91.8% sintió satisfacción en lo personal, profesional y laboral y, aunque les costó algo adaptarse a la labor de mentoría, dijeron estar satisfechos.
- c) Apoyo de los directivos escolares. Los mentores informaron que el apoyo de los directivos de los centros donde laboran los profesores principiantes fue excelente. Esto nos hace pensar que los directivos escolares juegan un papel de suma importancia en el proceso de inducción docente, ya que ellos colaboran en lo pedagógico y en lo administrativo para que los profesores principiantes se puedan adaptar y, de esta forma, superar los problemas que afrontan a su llegada a la escuela.

Todo lo anterior indica que atender las necesidades formativas de los profesores principiantes en procura de mejorar su práctica es de vital importancia. Esto es porque el programa INDUCTIO fue considerado por los profesores principiantes como necesario, excelente, sumamente importante, innovador, muy útil y de apoyo.

En conclusión, un buen programa de inducción a la docencia logra que los participantes consoliden su identidad personal y profesional y que fortalezcan e implementen los conocimientos que construyen durante su formación inicial.

## 5.2. Limitaciones

Los resultados de esta investigación permiten enumerar tres limitaciones significativas:





1. Esta es la primera investigación acerca de un programa formal de inducción docente en República Dominicana, lo que evita comparar los resultados con alguna que se haya desarrollado en el país.

2. Los resultados sólo abarcan a una población de 325 profesores principiantes que participaron en un programa piloto denominado INDUCTIO y no al total de los profesores principiantes del país.

3. Los resultados corresponden a una población de 35 distritos educativos de un total de ciento cinco que a la fecha pertenecían a las 18 regionales educativas de la República Dominicana.

### 5.3. Implicaciones

#### a) Académicas.

- Los resultados servirán de marco referencial para la realización de otras investigaciones relacionadas con la inducción docente del profesorado principiante.
- Los resultados servirán de marco referencial para las instituciones de formación docente.

#### b) Prácticas.

- Los resultados servirán de base para la elaboración de una propuesta de marco referencial con mira al diseño, implementación, monitoreo, evaluación y sistematización de otros programas de inducción docente.
- Los resultados servirán de base a profesores, mentores, directivos de centros escolares y del sistema educativo para la elaboración de una propuesta de marco referencial con mira al diseño, implementación, monitoreo, evaluación y sistematización del sistema nacional de inducción docente en la República Dominicana.

### 5.4. Recomendaciones

1. Ampliar la investigación sobre el profesorado principiante de la República Dominicana en relación con sus problemas, necesidades formativas, creencias y actitudes, a fin de conocer de manera más precisa y actualizada sobre la realidad del profesorado principiante.

2. Desarrollar, monitorear y evaluar de manera permanente el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso que actualmente ha puesto en marcha el Ministerio de Educación de



la República Dominicana, haciendo mayor énfasis en que los profesores principiantes superen problemas como manejo de la disciplina, motivación y atención a las diferencias individuales de los estudiantes y otros problemas manifestados por los profesores principiantes.

3. Que los mentores o acompañantes de inducción sean profesores expertos y experimentados en gestión y acompañamiento de clases en aulas, que dispongan de tiempo para realizar su labor de mentoría y que a la vez participen en cursos de capacitación sobre inducción del profesorado principiante.

4. Fortalecer los programas de formación inicial y de formación continua con base en la realidad que se vive en las aulas y escuelas de la República Dominicana, de modo que la teoría y la práctica puedan estar conectadas permanentemente.

Estas recomendaciones tienen como objetivo contribuir a la mejora de la calidad de los aprendizajes y del desempeño de los profesores principiantes y futuros profesores experimentados, así como de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- Abbott, L., Moran, A., & Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the "haves" and the "have nots." *European Journal of Teacher Education*, 32(December 2014), 95–110. doi:10.1080/02619760802613313
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J., & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning Teachers' Perceptions of Their Induction Program Experiences. *The Clearing House*, 80(3), 137–143. doi:10.3200/TCHS.80.3.137-143
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654. doi:10.1016/j.tate.2008.11.011
- Altopiedi, M., & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 14(1), 47–70.
- Ahn, R. (2016). Japan's communal approach to teacher induction: Shokuin shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 59 (2016) 420e430. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.023>
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the "object" to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 861–870. doi:10.1016/j.tate.2011.01.010
- Aravena, M., Kilmelman, E., Micheli, B., Torrealva, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación*



- educativa I.* (U. ARCIS, Ed.). Chile.
- Aspfors, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., & 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
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13, 43–59.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. *International Handbook of Teacher Education*, DOI 10.1007/978-981-10-0366-0\_13
- Ballantyne, R., Thompson, R., & Taylor, P. (1998). Principals' Conceptions of Competent Beginning Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 51–64. doi:10.1080/1359866980260105
- Beca, C. (2012). *Informe Final de Consultoría sobre Políticas Docentes en República Dominicana*.
- Bezzina, C., & Camilleri, A. (2001). The Professional Development of Teachers in Malta. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 157–170. doi:10.1080/02619760120095552
- Bisquerra, R. (2014). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España: La Muraya, S.A.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014. doi:10.1016/j.tate.2009.10.043
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Docencia*, 54, 52–63.
- Brady, P., Hebert, L., Barnish, M. E., Kohmstedt, J., Welsh, H., & Clift, R. T. (2011). Inducting New Teachers in Illinois: Challenge and Response. *Action in Teacher Education*, 33(4), 329–342. doi:10.1080/01626620.2011.620518
- Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599–607. doi:10.1016/j.tate.2009.09.006
- Calvo, G. y Camargo, M. (2015). Hacer escuelas en la formación de docentes noveles. *Páginas de educación*. Vol. 8, Nº. 1, págs. 73-91
- Carr, D. (2011). Values, virtues and professional development in education and teaching. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 171–176. doi:10.1016/j.ijer.2011.07.004
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262. doi:10.1080/13598660120091856



- Cisternas T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 4: 31-48
- Claessens, L., Tartwijk, J., Pennings, H., Want, A., Verloop, N., Brok, P. & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education* 55 88-99
- Çobanoğlu, F. & Ayvaz-Tuncel, Z. (2018). Teacher Induction Program: First Experience in Turkey. *International Education Studies*; Vol. 11, No. 6; 2018. doi.org/10.5539/ies.v11n6p99
- Connolly, M., Hadfield, M., Barnes, Y. & Snook, J. (2018). The accommodation of contested identities: The impact of participation in a practice-based masters programme on beginning teachers' professional identity and sense of agency. *Teaching and Teacher Education* 71 (2018) 241-250
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de La Educación*, 19.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a Ed.)*. Upper Saddle River, NJ, EE. UU. Prentice-Hall.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. y Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori y C. Teddlie (Eds.), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA, EE. UU.: Sage.
- Dharan, V. M. (2014). Beginning teachers and diversity – why the need for extended critical professional support. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 61–74. doi:10.1080/1359866X.2014.940840
- De Alba, N. (2003). La desigualdad social como contenido escolar. Un análisis desde la perspectiva del conocimiento profesional en la educación secundaria. *Universidad de Sevilla, España*.
- De Vries, S., Jansen, E., & van de Grift, W. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33, 78–89. doi:10.1016/j.tate.2013.02.006
- Dewar, J. (2000). Training Bangladeshi Professors to be Teacher Trainers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(1), 39–51. doi:10.1080/135986600109435
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, 2013, pp. 162-167
- Díaz, F., & Castillo, P. N. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos : Problemática y retos. *Reencuentro*, 52, 49–61.
- 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. doi:10.1016/j.tate.2015.01.013
- Dickson, B. (2011). Beginning teachers as enquirers: m-level work in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 259–276. doi:10.1080/02619768.2010.538676
- Dijkema, S., Doolaard, S., Ritzema, E. & Bosker, R. (2019). Ready for take-off? The relation between teaching behavior and teaching experience of Dutch beginning primary school teachers with different educational backgrounds. *Teaching and Teacher Education* 86 (2019) 102914
- Dutra, C., & Loch, C. (2010). Una mirada sobre el proceso de formación del profesor como investigador en la Universidad Pública Federal brasileña A look at the process of teachers' training as researchers at the Brazilian federal public university Consideraciones iniciales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13, 201–209.
- Earley, P., & Porritt, V. (2014). Evaluating the impact of professional development: the need for a student-focused approach. *Professional Development in Education*, 40(1), 112–129. doi:10.1080/19415257.2013.798741
- Educación, I. de. (2010). *La formación Docente en Latinoamérica. Estudios de Caso en Chile, Nicaragua, Perú y República Dominicana*. (I. de la E. para A. Latina, Ed.) *Internacional de la Educación para America Latina*. Naso, Costa Rica.
- Eirín, R., García, H., & Montero, L. (2009). Profesores Principiantes e Iniciación Profesional. Estudio Exploratorio. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13, 101–115.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol. 9 No. 1, 51-67
- España (2019). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. *Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid 2019
- España-OCDE. (2013). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. (C. y D. Ministerio de Educación, Ed.). España.
- Estepa, P., Mayor, C., Hernández, E., Sánchez, M., Rodríguez, J., Mariana, A., & Torres, J. (2005). Las necesidades formativas de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, 6.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. (2010). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391–404. doi:10.1080/02619768.2010.504949
- Fandiño, G., & Castaño, I. (2009). Haciéndose maestro : El primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13, 117–128.
- Fondón, I., Madero, M. J., & Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21–28. doi:10.4067/S0718-50062010000200004



- Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93–107. doi:10.1016/j.tate.2014.12.004
- Fresko, B., & Nasser-Abu, F. (2009). When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 278–284. doi:10.1016/j.tate.2008.12.001
- Fuentealba, R. (2007). Políticas de inducción para el ejercicio docente : reflexión crítica. *Revista Docencia*, 33, 41–47.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23–33. doi:10.1016/j.tate.2014.04.006
- García, B., & Quintanal, J. (2010). Técnicas de Investigación. *Métodos de Investigación y Diagnóstico En La Educación*, 1–23.
- Gómez, Á. I. P. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 37–60.
- Goroziadis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1–11. doi:10.1016/j.tate.2013.12.001
- Gozález, A., Araneda, N., Hernández, J., & Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 1, 51–62.
- Gutiérrez, I. B. (2014). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social*, 6, 73–87.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39, 41–46.
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. a., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing: A Randomized Controlled Study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103–119. doi:10.1177/0022487111429005
- Harris, M., & van Tassell, F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 179–194. doi:10.1080/02619760500093255
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067. doi:10.1016/j.tate.2006.04.021
- Haser, C. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 293–307. doi:10.1080/02619761003713894
- Hennink, Monique M. (2007). International Focus Group Research. A Handbook for the Health



- and Social Science. Cambridge: Cambridge University Press
- Hernández, R. (2014). La Investigación Cualitativa a través de Entrevistas : Su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Herrera, B. (2016). *Formación del profesor mentor: rol que desempeña como acompañante de la gestión pedagógica del profesor principiante*, Boletín No. 19, Inafocam 2016.
- 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. doi:10.1016/j.tate.2008.09.001
- Howe, E. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297. doi:10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
- Howe, E. (2008). Teacher induction across the Pacific: a comparative study of Canada and Japan. *Journal of Education for Teaching*, 34(December 2014), 333–346. doi:10.1080/02607470802401503
- Ibarrola-garcía, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor : ¿cuándo empieza todo? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219–238.
- Ibrahim, A. S. (2012). Induction and mentoring of novice teachers : a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development : An International Journal of Teachers' Professional Development*, (December 2014), 37–41. doi:10.1080/13664530.2012.688676
- Inafocam. (2014). Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad. Ministerio de Educación. Santo Domingo, República Dominicana
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982. doi:10.1016/j.tate.2009.02.023
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F., & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106–116. doi:10.1016/j.tate.2014.08.005
- Jáspez, J. (2016). Anotaciones sobre inducción docente del profesorado principiante en el contexto dominicano. *Inafocam, Boletín No. 19*.
- Jáspez, J. (2016). La Inducción en la República Dominicana: Una Apuesta a la Mejora del Inicio en la Profesión Docente desde INDUCTIO. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia. *Santo Domingo, República Dominicana*.
- Jáspez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la Profesión Docente: Los Problemas de los Profesores Principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (73).
- Jensen, B., et al. (2012), The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Jiménez-Narváez, M. (2019). La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. *Revista Educación Pública*, vol. 28, no. 68, p. 311-361.



- Jiménez-Narváez, M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Profesores*, vol. 12, n. 23, p. 53-66
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921–2926. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.441
- Kang, S., & Berliner, D. C. (2012). Characteristics of Teacher Induction Programs and Turnover Rates of Beginning Teachers. *The Teacher Educator*, 4(December 2014), 268–282. doi:10.1080/08878730.2012.707758
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477. doi:10.1080/2331186X.2014.967477
- King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: an evidence-based framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111. doi:10.1080/19415257.2013.823099
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. doi:10.1016/j.tate.2006.04.022
- Ledesma, R., Ibañez, G., & Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7(2), 143–152. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v7n2/v7n2a03.pdf>
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67–79. doi:10.1016/j.tate.2014.03.006
- Lisichkin, G. V., & Leenson, I. a. (2013). Basic training and methodological problems of the modern chemical education in secondary school. *Russian Journal of General Chemistry*, 83(4), 839–849. doi:10.1134/S1070363213040385
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681–689. doi:10.1016/j.tate.2008.12.005
- López A. (2018). La inducción del profesorado principiante en República Dominicana. La experiencia del programa INDUCTIO. La educación dominicana al 2021: reflexiones, planteamientos y experiencias (pp. 225-243). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Main, S. (2008). Pedagogical oversights: age and experience in New Zealand's teacher induction. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 121–136. doi:10.1080/02607470801979566
- Marcelo, C. (1987). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61–80. Retrieved from





[http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores\\_principiantes.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf)

- Marcelo, C. (2007). La Formación Docente en la Sociedad del Conocimiento y la Información. *Red de Revistas Científicas de América Latina Y El Caribe, España Y Portugal Sistema de Información Científica*, 10(October 2006), 63–90.
- Marcelo, C. (2009a). El profesorado principiante: Inserción a la docencia. (Octaedro, Ed.). Barcelona, Buenos Aires, México.
- Marcelo, C. (2009b). Los Comienzos en la Docencia : Un Profesor con Buenos Principios. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1–26.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B. y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 145-168.
- 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, 1–28. doi:10.6018/red/48/4
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes. Diez claves para el cambio. Madrid, España. Narcea, S.A. De Ediciones.
- Marrongelle, K., Sztajn, P., & Smith, M. (2013). Scaling Up Professional Development in an Era of Common State Standards. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 202–211. doi:10.1177/0022487112473838
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M. & Van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their Students. *Teaching and Teacher Education* 51 225-245
- Meirink, J. a., Meijer, P. C., Verloop, N., & Bergen, T. C. M. (2009). Understanding teacher learning in secondary education: The relations of teacher activities to changed beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 89–100. doi:10.1016/j.tate.2008.07.003
- Mescyt. Res 8-2011 CONESCYT Estándares Formac Doc Inicial.pdf, Pub. L. No. Res 8-2011 (2011). República Dominicana.
- Mertens, D. M. (2005). Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2aEd.). *Thousand Oaks, CA, EE.UU.* Sage.
- Minerd. (2014). Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. (Minerd, Ed.). Santo Domingo, República Dominicana.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344–349.



doi:10.1016/j.tate.2008.06.008

- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica. (U. Surcolombiana, Ed.).
- Mosquera, J. y Amórtegui, E. (2018). Inserción docente del profesorado principiante de ciencias naturales en el sur de Colombia. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*. Número Extraordinario. ISSN impreso: 0121-3814, ISSN web: 2323-0126 *Memorias, Octavo Congreso Internacional de formación de Profesores de Ciencias para la Construcción de Sociedades Sustentables*.
- Moss, J. (2008). Leading professional learning in an Australian secondary school through school-university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 345–357. doi:10.1080/13598660802375941
- Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers' sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60–66. doi:10.1016/j.tate.2014.03.007
- Moussay, S., Flavier, E., Zimmermann, P., & Méard, J. (2011). Pre-service teachers' greater power to act in the classroom: analysis of the circumstances for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 465–482. doi:10.1080/02619768.2011.587117
- Murrain, E., Barrera, N. y Vargas, Y. (2017). Cuatro reflexiones sobre la docencia. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 26(4), p.242–248.
- Nasser-Abu, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. doi:10.1016/j.tate.2010.06.010
- Nasser-Abu Alhija, F. M., & Fresko, B. (2016). A Retrospective Appraisal of Teacher Induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2).
- Newman, K. L., Samimy, K., & Romstedt, K. (2010). Developing a Training Program for Secondary Teachers of English Language Learners in Ohio. *Theory Into Practice*, 49(2), 152–161. doi:10.1080/00405841003641535
- Niron, M.; Yuliana, L., Isbianti, P. & Rahmat, B. (2019). Development of Novice Teacher Induction Program Model in Sleman Regency, Indonesia. *International Conference on Meaningful Education*, KnE Social Sciences, pages 131–139. DOI 10.18502/kss.v3i17.4632
- OEI, Miner, & Inafocam. (2012). *Guía para la inserción de docentes principiantes al sistema educativo*. (OEI, Miner, & Inafocam, Eds.). Santo Domingo, República Dominicana.
- OEI, O. de E. I. (2011). Fortalecimiento de la Profesión Docente Concepto, Contexto y Propuestas. *OEI Metas 2021*.
- OEI, O. de E. I. (2013). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. (OEI, Ed.). Madrid, España.
- Pasternak, D. L., Rigoni, K. K., & Roberts, N. D. (2012). The impact of a professional community on the leadership development of induction-year teachers in the United States.



- Professional Development in Education*, 38(December 2014), 759–776.  
doi:10.1080/19415257.2012.696074
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, CA, EE.UU. Sage.*
- Perrenoud, P. (2004): Diez nuevas competencias para enseñar, El Marqués, Querétaro, México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. Den. (2012). Tensions in beginning teachers’ professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, (March 2015), 1–21. doi:10.1080/02619768.2012.696192
- Poggi, M., Anderson, G. L., Patricia, E., Brien, S. O., Gil, J. M. S., Villegas, G. L. S., ... Tardif, M. (2013). *Políticas Docentes.*
- Ponce, S., García-Cabrero, B., Islas, D., Martínez, Y. y Serna, A. (2017). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente 215-235. *Revista Páginas de Educación*. Vol. 11, Núm. 2 (2018) ISSN: 1688-5287; e-ISSN: 1688-7468.
- República Dominicana, P. (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la Republica Dominicana. Santo Domingo, República Dominicana. Retrieved from <http://pactoeducativo.do/wp-content/uploads/2013/09/Pacto-Nacional-para-la-Reforma-Educativa-en-la-Republica-Dominicana.pdf>
- Reyes, L. (2011). Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. : Preocupaciones, problemas y desafíos. (Tesis Doctoral Inédita). *Universidad de Sevilla, Sevilla.*
- Ribeiro, L. G., Salvador, D., Silva, A., & Luz, M. (2014). Learning with their peers: Using a virtual learning community to improve an in-service Biology teacher education program in Brazil. *Teaching and Teacher Education*, 44, 44–55. doi:10.1016/j.tate.2014.07.010
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers’ uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers’ development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. doi:10.1016/j.tate.2013.07.012
- Rodríguez-Gallego, M., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364581>
- Rodríguez, J. (2005). Evaluación de la formación. El modelo Kirkpatrick para la evaluación de la formación. *Capital Humano*, 189, 16-17.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684–702. doi:10.1016/j.tate.2007.02.008



- Salgado, A. C., & Mart, S. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor. *Metodológico y Retos*, (2006), 71–78.
- Sánchez, M; Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923–946.
- Sánchez, M., & López, J. (2010). Culturas Institucionales que que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado, Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 1, 93–110.
- Sandholtz, J. H., & Scribner, S. P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1104–1117. doi:10.1016/j.tate.2006.07.006
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140–149. doi:10.1016/j.tate.2013.10.011
- SEE. Ley General de Educación 66’97. (P. de la República, Ed.) (1997). Santo Domingo.
- SEE. (2003). Reglamento del Estatuto del Docente. Santo Domingo, República Dominicana.
- SEE. Ordenanza No. 8’2004. (2004). Santo Domingo, República Dominicana, República Dominicana.
- SEE. (2008). *Plan Decenal de Educación 2008-2018*. Santo Domingo, República Dominicana.
- SEECyT. (2008). Reglamento del Nivel de Postgrado Instituciones de Educación Superior. (Mescyt, Ed.). Santo Domingo, República Dominicana.
- Smith, H. (2013). Virtual induction: A novice teacher’s use of Twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25–33. doi:10.1016/j.tate.2013.05.001
- Smith, L., Anderson, V. & Blanch, K. (2016). Five beginning teachers' reflections on enacting New Zealand's national standards. *Teaching and Teacher Education* 54 107-116
- Stanulis, R. N., Little, S., & Wibbens, E. (2012). Intensive mentoring that contributes to change in beginning elementary teachers’ learning to lead classroom discussions. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 32–43. doi:10.1016/j.tate.2011.08.007
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers’ exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. doi:10.1016/j.tate.2014.06.002
- Taranto, G. (2011). New-Teacher Induction 2.0. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(December), 4–15. doi:10.1080/21532974.2011.10784675
- Taylor, M., McLean, L., Bryce, C., Abry, T & Granger, K. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education* 86(2019)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook*



and resource (3rd ed.). John Wiley & Sons Inc.

- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education* 83 134-147
- Thomas, M., Thomas, C., & Lefebvre, E. (2014). Dissecting the teacher monolith: Experiences of beginning basic school teachers in Zambia. *International Journal of Educational Development*, 38, 37–46. doi:10.1016/j.ijedudev.2014.05.006
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041–1056. doi:10.1016/j.tate.2007.11.009
- Turner, M. (1993). The Role of Mentors and Teacher Tutors in School Based Teacher Education and Induction. *British Journal of In-Service Education*, 19(December 2014), 36–45. doi:10.1080/0305763930190107
- Urraco, M. (2007). La metodología cualitativa para la investigación en Ciencias Sociales. Una aproximación “mediográfica”. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1(1).
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina : La deuda pendiente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13, 27–41.
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. a. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423. doi:10.1016/j.tate.2005.12.001
- Van Ginkela, G., Verloopb, N. & Denessena, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 2016 Vol. 22, No. 1, 101–116
- Vélaz, C. (2009a). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13, 209–229.
- Vélaz, C. (2009b). Competencias del Profesor-Mentor para el Acompañamiento del Profesorado Principiante. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13 (1), 209–229.
- 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*.
- Vick, M. (2006). “It’s a Difficult Matter”1: Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 181–198. doi: 10.1080/13598660600720579
- Wilson, A. (2012). Effective professional development for e-learning: What do the managers think? *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 892–900. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01248.x
- Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2011). Quality Teacher Induction : “Fourth- Wave” (1997–2006) Induction Programs. *The New Educator*, 5(December 2014), 37–41. doi:10.1080/1547688X.2009.10399561



## Anexos

### 1. Cuestionario para el Profesorado Principiante, INDUCTIO



#### CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO PRINCIPIANTE

#### INDUCTIO

El *Cuestionario para el Profesorado Principiante* pretende recopilar información acerca de los docentes principiantes que participan en el programa INDUCTIO. El programa INDUCTIO es un programa para el apoyo y acompañamiento a los docentes principiantes de la República Dominicana en su primer año de docencia. El programa INDUCTIO pretende mejorar las condiciones de formación, aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes principiantes. Le rogamos responda a las preguntas que le formulamos a continuación. Con ellas pretendemos obtener un mayor conocimiento acerca de cada uno de los docentes participantes en el programa, sus características, formación, contexto laboral, etc.

Gracias por su colaboración. Le rogamos entregue el cuestionario relleno a alguno de los responsables del programa.

#### 1. Datos personales: *rellenar con letras mayúsculas*

1.1. Nombre:	
1.2. Apellido 1º:	1.3. Apellido 2º:
1.4. Correo electrónico:	
1.5. Cuenta de Facebook:	
1.6. Edad:	1.7. Número de celular:



1.8. Regional a la que pertenece:	1.9. Distrito al que pertenece:
1.10. Sexo: Masculino <input type="checkbox"/> Femenino <input type="checkbox"/>	

## 2. Datos académicos:

2.1. Estudios universitarios realizados:
2.2. Universidad o Instituto en el que estudió:
2.3. Especialidad que ha estudiado:
2.3. Especialidad que ha estudiado:
2.4. Año de finalización de los estudios:
2.5. Otros títulos de máster, cursos de especialización, etc. realizados:
2.6. La calificación promedio de su expediente académico diría que es: Muy alta <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/>

## 3. Datos como docente:

3.1. Tiempo que lleva como docente enseñando en la escuela: Menos de 1 año <input type="checkbox"/> 1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> Más de dos años <input type="checkbox"/>	
3.2. La escuela en la que enseña es: Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Mixta <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Urbana de clase media <input type="checkbox"/> Urbana marginal <input type="checkbox"/>	
3.3. La clase social del alumnado y padres es: Muy baja <input type="checkbox"/> Baja <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Alta <input type="checkbox"/>	
3.4. ¿Cuál es el tamaño de su escuela? Pequeña: menos de 100 alumnos <input type="checkbox"/> Mediana: hasta 500 alumnos <input type="checkbox"/> Grande: más de 500 alumnos <input type="checkbox"/>	
3.5. Etapa educativa en la que imparte docencia: Inicial <input type="checkbox"/> Básica <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/>	3.6. Cursos en los que imparte docencia:
3.7. Materia/s que imparte:	3.8. ¿Son estas materias de su especialidad? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En parte <input type="checkbox"/>
3.9. ¿Ha podido elegir el/los curso/s y la/s materia/s que actualmente imparte? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En parte <input type="checkbox"/>	3.10. ¿Cuál es el número de horas semanales que dedica a enseñar con los estudiantes en la escuela?



3.11. ¿Cuál es el número promedio de estudiantes que tiene en el aula?
3.12. Nivel de absentismo de los estudiantes a sus clases: <input type="checkbox"/> Bajo absentismo: asisten todos o casi todos los días (asisten a más del 80% de las clases). <input type="checkbox"/> Absentismo medio: faltan a clase muy a menudo (asisten entre el 50% y el 80% de las clases). <input type="checkbox"/> Alto absentismo: faltan a la gran mayoría de las clases (asisten a menos del 50%).
3.13. ¿Cómo diría que es la motivación de sus alumnos por la escuela y el aprendizaje? <input type="checkbox"/> Muy baja. No les interesa nada la escuela. <input type="checkbox"/> Baja. Hay bastantes alumnos que no tienen ninguna motivación. <input type="checkbox"/> Media. Hay mucha variedad entre unos y otros estudiantes en cuanto a la motivación <input type="checkbox"/> Alta. En general la mayoría de los alumnos están muy motivados por todo lo que aprenden en la escuela.

#### 4. Datos de la escuela:

4.1. ¿Cómo diría que es la relación de los padres con la escuela, en general? <input type="checkbox"/> Hay un gran interés de los padres con la educación de sus hijos/as y participan en las actividades que se planifican desde la escuela. <input type="checkbox"/> Los padres tienen interés pero les cuesta participar por su bajo nivel de formación. <input type="checkbox"/> Los padres, en general, tienen poco interés por la escuela y por la educación de sus hijos/as y no participan.
--





4.2. Por lo que lleva conocido hasta ahora de su escuela, ¿cómo diría que es el clima en la escuela?

- La escuela es un lugar agradable donde percibo que los profesores se llevan muy bien y colaboran entre ellos.
- La escuela es un lugar donde se perciben algunas tensiones entre algunos profesores, pero en general las personas se llevan bien.
- En la escuela hay al menos dos grupos de profesores que no se llevan bien y están continuamente enfrentándose.
  - En la escuela cada profesor va a lo suyo, sin relacionarse mucho con los demás.



## 5. El proceso de inducción:

5.1. ¿Ha recibido algún tipo de acogida en su nueva escuela? ¿En qué ha consistido?

5.2. Si la ha habido esa acogida, ¿por parte de quién ha sido?

El director/a.

Un profesor que voluntariamente lo ha hecho.

Un grupo de profesores de forma organizada.

Otra persona, indicar cuál:

5.3. Estos primeros momentos en la escuela, ¿cómo los caracterizaría?:

Hasta ahora completamente satisfactorios, tanto en lo personal como en lo profesional.

Me ha costado algo adaptarme a la vida de la escuela pero estoy satisfecho y creo que voy respondiendo a lo que se espera de mi.

Está siendo un periodo de tiempo que lo siento como complicado y que me está creando problemas de estrés porque creo que no llego a dominar la situación.

Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuar o no como profesor porque creo que no voy a ser capaz.

5.4. ¿Cuáles son los principales problemas con los que se encuentra en su día a día como docente?

*Señale tantas opciones como considere oportuno.*

<input type="checkbox"/> Mantenimiento de la disciplina en el aula	<input type="checkbox"/> Organizar el trabajo del aula
<input type="checkbox"/> Motivación de los estudiantes	<input type="checkbox"/> Insuficiencia de materiales
<input type="checkbox"/> Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	<input type="checkbox"/> Relación con los colegas
<input type="checkbox"/> Evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/> Planificación de las clases
<input type="checkbox"/> Relación con las familias	<input type="checkbox"/> Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro
<input type="checkbox"/> Conocimiento de la materia	<input type="checkbox"/> Cantidad de trabajo administrativo y burocrático



<input type="checkbox"/> Relación con el director/a del centro	<input type="checkbox"/> Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes
<input type="checkbox"/> No disponer de tiempo libre personal	<input type="checkbox"/> Cantidad de estudiantes por aula (ratio)
<input type="checkbox"/> Aportes de las familias al centro y a sus hijos/as	<input type="checkbox"/> Remuneración
<input type="checkbox"/> Valoración social de la profesión y de la labor docente	<input type="checkbox"/> Trabajo excesivo, sobre carga laboral
<input type="checkbox"/> Contexto cultural y social	<input type="checkbox"/> Clima laboral

5.5. A lo largo del primer año va a participar en un programa en el que un/a mentor/a va a acompañarle y apoyarle.  
¿Qué espera del mentor/a y cuáles deberían de ser sus características?



**6. El proceso de formación:**

6.1. En general, aprendo más cuando:						
<input type="checkbox"/> Leo artículos y libros.					<input type="checkbox"/> Veo demostraciones de otras personas haciendo lo que quiero aprender.	
<input type="checkbox"/> Discuto con otros compañeros.					<input type="checkbox"/> Llevo por mí mismo/a a la práctica algo.	
<input type="checkbox"/> Escucho a otros compañeros/as o especialistas.					<input type="checkbox"/> Observo resultados en los estudiantes.	
<input type="checkbox"/> Busco en internet lo que necesito saber.					<input type="checkbox"/> Escucho a un experto/a que me explica.	
6.2. Prefiero las actividades de formación:						
<input type="checkbox"/> Completamente presenciales.						
<input type="checkbox"/> Presenciales, pero con el apoyo de una plataforma online.						
<input type="checkbox"/> A distancia mediante plataforma online.						
6.3. A continuación señale con una "x" el número/valor semánticos: según considere, siendo 1 y 5 los extremos						
	1	2	3	4	5	
Quando aprendo algo nuevo necesito que Alguien me dé instrucciones y direcciones claras que me sirvan de orientación.						Quando aprendo algo nuevo me gusta ser yo mismo quien regule mi propio ritmo de aprendizaje.
Quando aprendo algo nuevo suelo valorar lo nuevo que estoy aprendiendo teniendo muy en cuenta las ideas que ya poseo sobre la enseñanza y mi trabajo como profesor.						Quando aprendo algo nuevo o suelo dejar de lado mis ideas previas y aceptar nuevos puntos de vista sin plantearme si chocan o no con mis opiniones.
Quando me implico en alguna actividad de formación suelo tener las ideas muy claras respecto a lo que quiero aprender.						Quando me implico en alguna actividad de formación no suelo tener ideas muy claras sobre lo que realmente quiero, y estoy abierto a ideas de otros.



Cuando me implico en aprender algo nuevo necesito ver resultados concretos porque si no me desanimo.						Cuando me implico en aprender algo nuevo suelo tener bastante paciencia para esperar los resultados concretos.
En líneas generales, me cuesta poco implicarme en poner en práctica nuevas experiencias didácticas en mi clase.						En líneas generales, suelo pensármelo mucho para introducir cambios importantes en mi manera de enseñar.
Prefiero las actividades de formación en las que los objetivos están claros y definidos con antelación y donde sé perfectamente qué se espera de mí y qué voy a aprender.						Prefiero las actividades de formación en las que puedo aportar mucho de mí mismo y en que contribuyo, las en determinar los objetivos, contenidos y procedimientos de trabajo.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Le rogamos entregue el cuestionario cumplimentado a algún responsable del programa.



## 2. Primer cuestionario para mentores

### 1er Cuestionario para los mentores, INDUCTIO



## CUESTIONARIO PARA LOS MENTORES

### INDUCTIO

El *Cuestionario para los mentores* pretende recopilar información acerca de los docentes principiantes que participan en el programa INDUCTIO. El programa INDUCTIO es un programa para el apoyo y acompañamiento a los docentes principiantes de la República Dominicana en su primer año de docencia. El programa INDUCTIO pretende mejorar las condiciones de formación, aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes principiantes. Le rogamos responda a las preguntas que le formulamos a continuación. Con ellas pretendemos obtener un mayor conocimiento acerca de cada uno de los docentes participantes en el programa, sus características, formación, contexto laboral, etc.

Gracias por su colaboración. Le rogamos entregue el cuestionario relleno a alguno de los responsables del programa.

#### 1. Datos personales: rellenar con letras mayúsculas

<b>Sexo</b>			
1. Masculino <input type="radio"/>	2. Femenino <input type="radio"/>		
<b>Edad comprendida entre:</b>			
1. Menos de 25 años <input type="radio"/>	2. 25 y 30 años <input type="radio"/>	3. 31 y 35 años <input type="radio"/>	4. 36 y 40 años <input type="radio"/>
5. 41 y 45 años <input type="radio"/>	6. 46 y 50 años <input type="radio"/>	7. 51 y 55 años <input type="radio"/>	8. Más de 55 años <input type="radio"/>
Regional a la que pertenece _____		Distrito al que pertenece _____	

#### 2. Datos académicos

Último título obtenido en la Universidad



1. Maestría <input type="radio"/>	2. Especialidad <input type="radio"/>	3. Licenciatura <input type="radio"/>	4. Ingeniería <input type="radio"/>	
Otro (especifique):				
<b>Año en que finalizó sus últimos estudios</b>				
<b>Área docente en la que se ha especializado en la Universidad (Si se ha especializado en más de una, indique la última)</b>				
Universidad o instituto donde realizó sus últimos estudios docentes _____				
<b>Si ha participado en cursos de actualización, indique cuáles. Puede marcar más de una opción:</b>				
1. Motivación <input type="radio"/>	2. Disciplina <input type="radio"/>	3. Planificación <input type="radio"/>	4. Currículo <input type="radio"/>	5. Evaluación <input type="radio"/>
6. Atención a la diversidad <input type="radio"/>	7. Relación con las familias <input type="radio"/>	8. Aprendizaje de los estudiantes <input type="radio"/>	9. Aprendizaje de los adultos <input type="radio"/>	10. Acompañamiento pedagógico <input type="radio"/>
11. Otros (especifique)				

**3. Datos como mentor:**

Tiempo que lleva en el sistema educativo			
1. Menos de 5 años <input type="radio"/>	2. 5 a 10 años <input type="radio"/>	3. 11 a 15 años <input type="radio"/>	4. 16 a 20 años <input type="radio"/>
5. 21 a 25 años <input type="radio"/>	6. 26 a 30 años <input type="radio"/>	7. Más de 30 años <input type="radio"/>	
Cargo que ocupa actualmente en la nómina del Ministerio de Educación			
Director de centro <input type="radio"/>	Subdirector de centro <input type="radio"/>	Coordinador docente <input type="radio"/>	Profesor <input type="radio"/>
Técnico docente <input type="radio"/>	Otro (especifique):		
Actualmente es profesor universitario			
Sí <input type="radio"/>		No <input type="radio"/>	
Nivel(es) en que ha impartido clase (puede marcar más de una opción)			
1. Inicial <input type="radio"/>	2. Primario <input type="radio"/>	3. Secundario <input type="radio"/>	
Grado(s) en los que ha impartido clase			
Asignaturas que ha impartido			

Estas asignaturas se corresponden con su formación profesional

1. Sí       2. En parte       3. No

Cantidad de profesores principiantes que acompaña

1. Menos de 3       2. 3 a 6       3. 7 a 9       4. Más de 9

¿Cómo categorizaría la mayoría de las escuelas donde laboran sus principiantes?

1. Urbanas       2. Urbano-marginales       3. Rurales       4. Rural-marginales

5.4. ¿Cuáles son los principales problemas con los que han llegado los profesores principiantes que acompaña?  
Señale tantas opciones como considere oportuno.



<input type="checkbox"/> Mantenimiento de la disciplina en el aula	<input type="checkbox"/> Organizar el trabajo del aula
<input type="checkbox"/> Motivación de los estudiantes	<input type="checkbox"/> Insuficiencia de materiales
<input type="checkbox"/> Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	<input type="checkbox"/> Relación con los colegas
<input type="checkbox"/> Evaluación de los estudiantes	<input type="checkbox"/> Planificación de las clases
<input type="checkbox"/> Relación con las familias	<input type="checkbox"/> Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro
<input type="checkbox"/> Conocimiento de la materia	<input type="checkbox"/> Cantidad de trabajo administrativo y burocrático
<input type="checkbox"/> Relación con el director/a del centro	<input type="checkbox"/> Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes
<input type="checkbox"/> No disponer de tiempo libre personal	<input type="checkbox"/> Cantidad de estudiantes por aula (ratio)
<input type="checkbox"/> Aportes de las familias al centro y a sus hijos/as	<input type="checkbox"/> Remuneración
<input type="checkbox"/> Valoración social de la profesión y de la labor docente	<input type="checkbox"/> Trabajo excesivo, sobre carga laboral
<input type="checkbox"/> Contexto cultural y social	<input type="checkbox"/> Clima laboral

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

Le rogamos entregue el cuestionario cumplimentado a algún responsable del programa.





### 3. Segundo cuestionario para profesores principiantes

#### *Cuestionario de Necesidades Formativas Profesorado Principiante de la República Dominicana*

Fecha aplicación \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ Lugar Aplicación \_\_\_\_\_

#### Informaciones generales

Este cuestionario procura conocer las necesidades formativas de los profesores principiantes que participan en el Programa Inductio que se desarrolla en las 18 regionales educativas de la República Dominicana. Inductio es un programa para el acompañamiento y apoyo a los docentes principiantes en su primer año de docencia. Con las informaciones proporcionadas se pretende obtener un mayor conocimiento acerca de las características personales, nivel académico, experiencia laboral, proceso de inducción, problemas del día a día y necesidades de formación.

Esta investigación se realiza en el marco de los estudios de doctorado que oferta la Universidad de Sevilla, España, en coordinación con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Intec. La misma es financiada por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, Inafocam.

**Se agradecerá** su colaboración y garantizará la **confidencialidad** de las informaciones proporcionadas.

Rellene el círculo para indicar la respuesta, según se corresponda con su realidad. Donde sea necesario, explique.

#### 1. Datos Personales

##### 1.1. Sexo

1. Hombre                       2. Mujer

##### 1.2. Edad:

1. Menos de 20 años     2. Entre 20 y 25 años     3. Entre 26 y 30 años   
4. Entre 31 y 35 años     5. Entre 36 y 40 años     6. Entre 41 y 45 años   
7. Entre 46 y 50 años     8. Más de 50 años

1.3. Regional a la que pertenece \_\_\_\_\_

1.4. Distrito al que pertenece \_\_\_\_\_

#### *2. Datos académicos*

##### 2.1. Títulos obtenidos en la Universidad (puede marcar más de una opción)

1. Maestría                       2. Especialidad                       3. Licenciatura                       4. Ingeniería

Otro (especifique) \_\_\_\_\_

##### 2.2. Área docente en la que se ha especializado en la Universidad

\_\_\_\_\_



2.3. Año en que finalizó sus estudios \_\_\_\_\_

2.4. Universidad o instituto que realizó sus estudios docentes

\_\_\_\_\_

2.5. Si ha participado en cursos de actualización, indique cuáles. Puede marcar más de una opción:

1. Motivación  2. Disciplina  3. Planificación  4. Currículo  5. Evaluación   
6. Atención a la diversidad  7. Relación con las familias  8. Aprendizaje de los estudiantes   
7. Otros (especifique) \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

### 3. Datos como docente:

3.1. Tiempo que lleva como profesor

1. De 1 a 6 meses  2. De 7 a 12 meses  3. Más de 12 meses  4. Más de 1 año

3.2. Nivel(es) en que imparte clase (puede marcar más de una opción)

1. Inicial  2. Primario  3. Secundario

3.3. Grado(s) en los que imparte clase

3.4. Asignaturas que imparte

3.5. Estas asignaturas se corresponden con su formación profesional

1. Sí  2. En parte  3. No

3.6. Cantidad aproximada de estudiantes con los que trabaja

1. 1 a 10  2. 11 a 20  3. 21 a 30  4. 31 a 40  5. 41 a 50  6. Más de 50

3.7. Cantidad de horas-clase a la semana en el aula

1. Menos de 10  2. 10 a 20  3. 21 a 30  4. 31 a 40  5. Más de 40

3.8. Categorización de la escuela en la que labora

1. Urbana  2. Urbano-marginal  3. Rural  4. Rural-marginal

3.9. Distancia aproximada entre la ubicación de la escuela en la que labora y su vivienda

1. Menos de un km  2. 1 a 5 kms  3. 6 a 10 kms  4. 15 a 20 kms  5. Más de 20 kms

### 5. El proceso de inducción

5.1. ¿Cómo caracteriza estos primeros meses en la escuela?

- Satisfactorios en lo personal, profesional y laboral.
- Me ha costado algo adaptarme a la vida de la escuela, pero estoy satisfecho y creo que voy respondiendo a lo que se espera de mí.
- Sigue siendo un período de tiempo que lo siento como complicado y que me está creando problemas de estrés porque creo que no llego a dominar la situación.



Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuar o no como profesor porque creo que no voy a ser capaz.

<b>5.2. Después de estos primeros meses que lleva en la escuela, ¿cuáles de los siguientes problemas ha superado en su día a día como docente?:</b>					
<b>Marque el número para indicar su en cada caso:</b>	<b>5 Completamente</b>				
	<b>4 Bastante</b>				
	<b>3 Medianamente</b>				
	<b>2 Muy poco</b>				
	<b>1 Nada</b>				
1. Mantenimiento de la disciplina en el aula	5	4	3	2	1
2. Motivación de los estudiantes	5	4	3	2	1
3. Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	5	4	3	2	1
4. Evaluación de los estudiantes	5	4	3	2	1
5. Relación con las familias	5	4	3	2	1
6. Conocimiento de la materia	5	4	3	2	1
7. Relación con el(la) director(a) del centro	5	4	3	2	1
8. No disponer de tiempo libre personal	5	4	3	2	1
9. Aportes de las familias al centro y a sus hijos(as)	5	4	3	2	1
10. Valoración social de la profesión y de la labor docente	5	4	3	2	1
11. Contexto cultural y social	5	4	3	2	1
12. Organizar el trabajo del aula	5	4	3	2	1
13. Insuficiencia de materiales	5	4	3	2	1
14. Relación con los colegas	5	4	3	2	1
15. Planificación de las clases	5	4	3	2	1
16. Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro	5	4	3	2	1
17. Cantidad de trabajo administrativo y burocrático	5	4	3	2	1
18. Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes	5	4	3	2	1
19. Cantidad de estudiantes por aula (ratio)	5	4	3	2	1
20. Remuneración	5	4	3	2	1
21. Trabajo excesivo, sobrecarga laboral	5	4	3	2	1
22. Clima laboral	5	4	3	2	1



**5.3. Con los conocimientos y experiencias que ha ido construyendo, ha podido colaborar para que otros colegas con más tiempo que usted en la escuela mejoren su práctica**

4. Bastante       3. Medianamente       2. Muy poco       1. Nada

**5.4. Ahora trate de recordar su llegada a la escuela. En esas primeras semanas, ¿cuáles eran los principales problemas que tenía que enfrentar en su día a día como docente?:**

Marque el número para indicar su en cada caso:	5 Completamente	4 Bastante	3 Medianamente	2 Muy poco	1 Nada
1. Mantenimiento de la disciplina en el aula	5	4	3	2	1
2. Motivación de los estudiantes	5	4	3	2	1
3. Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	5	4	3	2	1
4. Evaluación de los estudiantes	5	4	3	2	1
5. Relación con las familias	5	4	3	2	1
6. Conocimiento de la materia	5	4	3	2	1
7. Relación con el director/a del centro	5	4	3	2	1
8. No disponer de tiempo libre personal	5	4	3	2	1
9. Aportes de las familias al centro y a sus hijos/as	5	4	3	2	1
10. Valoración social de la profesión y de la labor docente	5	4	3	2	1
11. Contexto cultural y social	5	4	3	2	1
12. Organizar el trabajo del aula	5	4	3	2	1
13. Insuficiencia de materiales	5	4	3	2	1
14. Relación con los colegas	5	4	3	2	1
15. Planificación de las clases	5	4	3	2	1
16. Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro	5	4	3	2	1
17. Cantidad de trabajo administrativo y burocrático	5	4	3	2	1
18. Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes	5	4	3	2	1
19. Cantidad de estudiantes por aula (ratio)	5	4	3	2	1
20. Remuneración	5	4	3	2	1
21. Trabajo excesivo, sobre carga laboral	5	4	3	2	1
22. Clima laboral	5	4	3	2	1

**5.5. Ya lleva un tiempo como docente y participando en un programa en el que un(a) mentor(a) le acompaña y apoya:**



a) enumere algunas acciones que realiza su mentor(a) para ayudarle a mejorar cada día.

b) ¿qué le sugiere a su mentor(a) para que su ayuda sea más efectiva?

### 6. Necesidades formativas

6.1. Marque el número que corresponda para indicar el nivel de urgencia que otorga a su necesidad de formación en las siguientes afirmaciones:	Nivel de urgencia				
	5	4	3	2	1
	<b>Muy urgente</b>				
	<b>Urgente</b>				
	<b>Normal</b>				
2. Menos urgente					
1. Nada urgente					
1. Conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes y el profesorado.	5	4	3	2	1
2. Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	5	4	3	2	1
3. Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	5	4	3	2	1
4. Propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo.	5	4	3	2	1
5. Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural.	5	4	3	2	1
6. Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje.	5	4	3	2	1
7. Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.	5	4	3	2	1
8. Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno.	5	4	3	2	1
9. Conocer y cumplir el marco legal, institucional y finalidades de la educación dominicana.	5	4	3	2	1
10. Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional.	5	4	3	2	1



11. Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias.	5 4 3 2 1
12. Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres.	5 4 3 2 1
13. Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	5 4 3 2 1
14. Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto.	5 4 3 2 1
15. Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	5 4 3 2 1
16. Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	5 4 3 2 1
17. Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	5 4 3 2 1
18. Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos.	5 4 3 2 1
19. Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo.	5 4 3 2 1
20. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar.	5 4 3 2 1
21. Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres.	5 4 3 2 1
22. Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales.	5 4 3 2 1
23. Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional.	5 4 3 2 1
24. Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos.	5 4 3 2 1
25. Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos.	5 4 3 2 1
26. Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles.	5 4 3 2 1
27. Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica.	5 4 3 2 1
28. Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.	5 4 3 2 1



29. Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran.	5 4 3 2 1
30. Saber acerca de mis deberes y derechos como docente.	5 4 3 2 1
31. Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan.	5 4 3 2 1
32. Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.	5 4 3 2 1
33. Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros.	5 4 3 2 1
34. Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.	5 4 3 2 1
35. Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos.	5 4 3 2 1
36. Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos.	5 4 3 2 1
37. Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva.	5 4 3 2 1
38. Conocer y utilizar los estándares y del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo.	5 4 3 2 1

**6.2. Si recuerda otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuadro anterior, indíquelas, por favor.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**6.3. Recomiende algunas acciones que el MinerD debe realizar para la mejora de su práctica en el aula.**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



4. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para una remisión de los resultados generales de esta investigación y futura colaboración recíproca, favor facilítenos su e-mail \_\_\_\_\_

**¡Gracias por su colaboración!**

ÁMBITO- PREFIJO

**GEISER**

Nº registro

**00008744e2000042512**

CSV

**GEISER-44cc-d111-01c3-4bd6-b906-e614-2c90-ef6a**

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

**<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>**

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

**15/09/2020 12:43:28 Horario peninsular**





## 4. Segundo Cuestionario a mentores

### Cuestionario de Necesidades Formativas Profesorado Principiante. Mentores

Fecha aplicación \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ Lugar Aplicación \_\_\_\_\_

#### Informaciones generales

Este cuestionario procura conocer las necesidades formativas de los profesores principiantes que participan en el Programa Inductio que se desarrolla en las 18 regionales educativas de la República Dominicana. Inductio es un programa para el acompañamiento y apoyo a los docentes en su primer año de docencia. Con las informaciones proporcionadas se pretende obtener un mayor conocimiento acerca del proceso de inducción, problemas del día a día y necesidades de formación de los profesores principiantes.

Esta investigación se realiza en el marco de los estudios de doctorado que oferta la Universidad de Sevilla, España, en coordinación con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, Intec. La misma es financiada por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, Inafocam.

Se agradecerá su colaboración y garantizará la **confidencialidad** de las informaciones proporcionadas.

Rellene el círculo para indicar la respuesta, según se corresponda con su realidad. Donde sea necesario, explique.

#### 1. Datos Personales

<b>1.1. Sexo</b>			
1. Hombre <input type="radio"/>	2. Mujer <input type="radio"/>		
<b>1.2. Edad comprendida entre:</b>			
1. Menos de 25 años <input type="radio"/>	2. 25 y 30 años <input type="radio"/>	3. 31 y 35 años <input type="radio"/>	4. 36 y 40 años <input type="radio"/>
5. 41 y 45 años <input type="radio"/>	6. 46 y 50 años <input type="radio"/>	7. 51 y 55 años <input type="radio"/>	8. Más de 55 años <input type="radio"/>
<b>1.3. Regional a la que pertenece</b>		<b>1.4. Distrito al que pertenece</b>	

#### 2. Datos académicos

##### 2.1. Títulos obtenidos en la Universidad (puede marcar más de una opción)

1. Maestría <input type="radio"/>	2. Especialidad <input type="radio"/>	3. Licenciatura <input type="radio"/>	4. Ingeniería <input type="radio"/>
Otro (especifique):			
<b>2.2. Última área docente en la que se ha especializado en la Universidad</b>			
<b>2.3. Año en que finalizó sus estudios</b>			



<b>2.4. Universidad o instituto que realizó sus estudios docentes</b>				
<b>2.5. Si ha participado en cursos de actualización, indique cuáles. Puede marcar más de una opción:</b>				
1. Motivación <input type="radio"/>	2. Disciplina <input type="radio"/>	3. Planificación <input type="radio"/>	4. Currículo <input type="radio"/>	5. Evaluación <input type="radio"/>
6. Atención a la diversidad <input type="radio"/>	7. Relación con las familias <input type="radio"/>	8. Aprendizaje de los estudiantes <input type="radio"/>	9. Aprendizaje de los adultos <input type="radio"/>	10. Acompañamiento pedagógico <input type="radio"/>
11. Otros (especifique)				

**3. Datos como mentor:**

<b>3.1. Tiempo que lleva en el sistema educativo</b>			
1. Menos de 5 años <input type="radio"/>	2. 5 a 10 años <input type="radio"/>	3. 11 a 15 años <input type="radio"/>	4. 16 a 20 años <input type="radio"/>
5. 21 a 25 años <input type="radio"/>	6. 26 a 30 años <input type="radio"/>	7. Más de 30 años <input type="radio"/>	
<b>3.2. Tiempo que lleva como mentor(a)</b>			
1. De 1 a 6 meses <input type="radio"/>	2. De 7 a 12 meses <input type="radio"/>	3. Más de 12 meses <input type="radio"/>	4. Más de 1 año <input type="radio"/>
<b>3.3. Nivel(es) en que ha impartido clase (puede marcar más de una opción)</b>			
1. Inicial <input type="radio"/>	2. Primario <input type="radio"/>	3. Secundario <input type="radio"/>	
<b>3.4. Grado(s) en los que ha impartido clase</b>			
<b>3.5. Asignaturas que ha impartido</b>			

**3.5. Estas asignaturas se corresponden con su formación profesional**

1. Sí       2. En parte       3. No

**3.6. Cantidad de escuelas que visita para acompañar a sus principiantes.**

1. Menos de 3       2. 3 a 6       3. 7 a 9       4. Más de 9

**3.7. ¿Cómo categorizaría la mayoría de las escuelas donde laboran sus principiantes?**

1. Urbanas       2. Urbano-marginales       3. Rurales       4. Rural-marginales



#### 4. El proceso de mentoría

##### 4.1. ¿Cómo caracteriza estos primeros meses de mentoría?

- Satisfactorios en lo personal, profesional y laboral.
- Me ha costado algo adaptarme a la labor de mentoría, pero estoy satisfecho y creo que voy respondiendo a lo que se espera de mí.
- Sigue siendo un período de tiempo que lo siento como complicado y que me está creando problemas de estrés porque creo que no llego a dominar la situación con mis principiantes.
- Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuar o no como mentor porque creo que no voy a ser capaz.

#### 5. Los Problemas

5.1. Después de estos primeros meses que lleva en la labor de mentoría, ¿cuáles de los siguientes problemas han podido superar en el día a día sus profesores principiantes?:					
Marque el número para indicar su en cada caso:					
	5 Completamente	4 Bastante	3 Medianamente	2 Muy poco	1 Nada
1. Mantenimiento de la disciplina en el aula	5	4	3	2	1
2. Motivación de los estudiantes	5	4	3	2	1
3. Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	5	4	3	2	1
4. Evaluación de los estudiantes	5	4	3	2	1
5. Relación con las familias	5	4	3	2	1
6. Conocimiento de la materia	5	4	3	2	1
7. Relación con el(la) director(a) del centro	5	4	3	2	1
8. No disponer de tiempo libre personal	5	4	3	2	1
9. Aportes de las familias al centro y a sus hijos(as)	5	4	3	2	1
10. Valoración social de la profesión y de la labor docente	5	4	3	2	1
11. Contexto cultural y social	5	4	3	2	1
12. Organizar el trabajo del aula	5	4	3	2	1
13. Insuficiencia de materiales	5	4	3	2	1
14. Relación con los colegas	5	4	3	2	1
15. Planificación de las clases	5	4	3	2	1
16. Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro	5	4	3	2	1



17. Cantidad de trabajo administrativo y burocrático	5	4	3	2	1
18. Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes	5	4	3	2	1
19. Cantidad de estudiantes por aula (ratio)	5	4	3	2	1
20. Remuneración	5	4	3	2	1
21. Trabajo excesivo, sobrecarga laboral	5	4	3	2	1
22. Clima laboral	5	4	3	2	1

5.2. Con los conocimientos y experiencias que han ido construyendo los profesores principiantes que acompaña, ¿ya pueden colaborar para que otros colegas con más tiempo que ellos en la escuela mejoren su práctica?

4. Bastante       3. Medianamente       2. Muy poco       1. Nada

<b>5.3. Ahora trate de recordar cuando inició el acompañamiento a sus profesores principiantes. En esas primeras semanas, ¿cuáles eran los principales problemas que ellos tenían que enfrentar en su día a día como docentes?:</b>					
Marque el número para indicar su en cada caso:	<b>5 Completamente</b> <b>4 Bastante</b> <b>3 Medianamente</b> <b>2 Muy poco</b> <b>1 Nada</b>				
1. Mantenimiento de la disciplina en el aula	5	4	3	2	1
2. Motivación de los estudiantes	5	4	3	2	1
3. Dar respuesta a las diferencias individuales de mis estudiantes	5	4	3	2	1
4. Evaluación de los estudiantes	5	4	3	2	1
5. Relación con las familias	5	4	3	2	1
6. Conocimiento de la materia	5	4	3	2	1
7. Relación con el director/a del centro	5	4	3	2	1
8. No disponer de tiempo libre personal	5	4	3	2	1
9. Aportes de las familias al centro y a sus hijos/as	5	4	3	2	1
10. Valoración social de la profesión y de la labor docente	5	4	3	2	1
11. Contexto cultural y social	5	4	3	2	1
12. Organizar el trabajo del aula	5	4	3	2	1
13. Insuficiencia de materiales	5	4	3	2	1



14. Relación con los colegas	5	4	3	2	1
15. Planificación de las clases	5	4	3	2	1
16. Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro	5	4	3	2	1
17. Cantidad de trabajo administrativo y burocrático	5	4	3	2	1
18. Tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes	5	4	3	2	1
19. Cantidad de estudiantes por aula (ratio)	5	4	3	2	1
20. Remuneración	5	4	3	2	1
21. Trabajo excesivo, sobre carga laboral	5	4	3	2	1
22. Clima laboral	5	4	3	2	1

**5.4. Ya lleva un tiempo como mentor(a) y participando en un programa en el Iductio:**

a) enumere algunas acciones que realiza con sus profesores principiantes para ayudarles a mejorar cada día.

b) ¿qué le sugiere para que su ayuda sea más efectiva?

**6. Necesidades formativas**

6.1. Marque el número que corresponda para indicar el nivel de urgencia que otorga a la necesidad de formación de sus PROFESORES PRINCIPIANTES en las siguientes afirmaciones:	Nivel de urgencia				
	5	4	3	2	1
	Muy urgente				
	Urgente				
	Normal				
2. Menos urgente					
1. Nada urgente					
1. Conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes y el profesorado.	5	4	3	2	1
2. Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	5	4	3	2	1
3. Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	5	4	3	2	1



4. Propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo.	5	4	3	2	1
5. Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural.	5	4	3	2	1
6. Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje.	5	4	3	2	1
7. Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.	5	4	3	2	1
8. Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno.	5	4	3	2	1
9. Conocer y cumplir el marco legal, institucional y finalidades de la educación dominicana.	5	4	3	2	1
10. Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional.	5	4	3	2	1
11. Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias.	5	4	3	2	1
12. Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres.	5	4	3	2	1
13. Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	5	4	3	2	1
14. Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto.	5	4	3	2	1
15. Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	5	4	3	2	1
16. Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	5	4	3	2	1
17. Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	5	4	3	2	1
18. Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos.	5	4	3	2	1
19. Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo.	5	4	3	2	1
20. Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar.	5	4	3	2	1



21. Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres.	5 4 3 2 1
22. Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales.	5 4 3 2 1
23. Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional.	5 4 3 2 1
24. Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos.	5 4 3 2 1
25. Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos.	5 4 3 2 1
26. Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles.	5 4 3 2 1
27. Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica.	5 4 3 2 1
28. Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.	5 4 3 2 1
29. Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran.	5 4 3 2 1
30. Saber acerca de mis deberes y derechos como docente.	5 4 3 2 1
31. Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan.	5 4 3 2 1
32. Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.	5 4 3 2 1
33. Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros.	5 4 3 2 1
34. Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.	5 4 3 2 1
35. Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos.	5 4 3 2 1
36. Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos.	5 4 3 2 1
37. Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva.	5 4 3 2 1
38. Conocer y utilizar los estándares y del desempeño docente como referentes de mi	5 4 3 2 1



ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo.	
---	--

**6.2. Si recuerda otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuadro anterior, indíquelas, por favor.**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**6.3. Recomiende algunas acciones que el MinerD debe realizar para la mejora de su práctica en el aula.**

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Para una remisión de los resultados generales de esta investigación y futura colaboración recíproca, favor facilítenos su e-mail \_\_\_\_\_

**¡Gracias por su colaboración!**





## 5. Tercer cuestionario profesores principiantes

### *Cuestionario de Final de Programa Necesidades Formativas Profesorado Principiante.*

Fecha aplicación \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ Lugar Aplicación \_\_\_\_\_

#### **Informaciones generales**

Este cuestionario procura conocer los problemas y las necesidades formativas de los profesores principiantes del Programa Inductio. Este es un programa para el acompañamiento y apoyo a los docentes principiantes en su primer año de docencia. Con las informaciones proporcionadas se pretende construir un mayor conocimiento acerca de sus características personales, nivel académico, experiencia laboral, proceso de inducción, problemas y necesidades de formación.

Se agradecerá su colaboración y garantizará la **confidencialidad** de las informaciones proporcionadas.

Rellene el círculo para indicar la respuesta, según se corresponda con su realidad. Donde sea necesario, explique.

#### 1. Datos Personales

Sexo

1. Hombre                       2. Mujer

Edad: \_\_\_\_\_

Regional a la que pertenece \_\_\_\_\_ Distrito al que pertenece \_\_\_\_\_

#### 2. Datos académicos

Estudios concluidos en la Universidad (señalar el último)

1. Maestría     2. Especialidad     3. Licenciatura     4. Ingeniería     5. Habilitación Docente

Otro (especifique)

\_\_\_\_\_

#### 3. Datos como docente:

Tiempo que lleva como profesor en el sistema público

1) Uno a seis meses                       2) Siete a doce meses                       3) Más de 12 meses

Nivel(es) en que imparte clase (puede marcar más de una opción)

1. Inicial                       2. Primario                       3. Secundario

El o los niveles en los que imparte clase se corresponde(n) con su formación profesional

1. En parte                       2. Sí                       3. No

Cantidad aproximada de estudiantes con los que trabaja por sección



- 1) 1 a 10  2) 11 a 20  3) 21 a 30  4) 31 a 40  5) 41 a 50  6) Más de 50

Cantidad de horas-clase que imparte a la semana en el aula

- 1) Menos de 10  2) 10 a 20  3) 21 a 30  4) 31 a 40  5) Más de 40

4. El proceso de inducción

¿Cómo caracteriza su primer año en la escuela? (Puede marcar más de una respuesta)

- Muy satisfactorio porque he desarrollado los conocimientos y las habilidades para enfrentarme solo al próximo año escolar.
- Me ha costado algo adaptarme a la vida de la escuela, pero estoy satisfecho y creo que he respondido a lo que se esperaba de mí.
- Creo que necesito más apoyo porque no he desarrollado los conocimientos ni las habilidades suficientes para enfrentarme solo al próximo año escolar.
- Ha sido un período de tiempo complicado porque me ha creado problemas de estrés.
- Ha sido un período de tiempo que me ha creado problemas de todo tipo creo que no voy a continuar como profesor.

5. Problemas

Al finalizar este año escolar y su participación en INDUCTIO, ¿cuáles de los siguientes problemas cree que ha superado?:					
Marque el número para indicar su opinión en cada caso:					
	(1) Nada superado				
	(2) Muy poco superado				
	(3) Medianamente superado				
	(4) Bastante superado				
	(5) Totalmente superado				
Mantenimiento de la disciplina en el aula	1	2	3	4	5
Motivación de los estudiantes	1	2	3	4	5
Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	1	2	3	4	5
Evaluación de los estudiantes	1	2	3	4	5
Relación con las familias	1	2	3	4	5
Dominio de la materia	1	2	3	4	5
Relación con el(la) director(a) del centro	1	2	3	4	5
Disponer de poco tiempo para los asuntos personales	1	2	3	4	5
Aportes de las familias al centro y a sus hijos(as)	1	2	3	4	5
Valoración social de la profesión y de la labor docente	1	2	3	4	5
Adaptación al contexto cultural y social	1	2	3	4	5



Organizar el trabajo del aula	1	2	3	4	5
Falta de materiales didácticos	1	2	3	4	5
Relación con los colegas	1	2	3	4	5
Planificación de las clases	1	2	3	4	5
Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro	1	2	3	4	5
Asignación de trabajos no docentes	1	2	3	4	5
Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes	1	2	3	4	5
Cantidad de estudiantes por aula	1	2	3	4	5
Remuneración (pago por el trabajo realizado)	1	2	3	4	5
Sobrecarga laboral	1	2	3	4	5
Clima laboral	1	2	3	4	5

## 6. Necesidades formativas

Marque el número que corresponda para indicar el nivel de urgencia que otorga a su necesidad de formación en cada una de las siguientes afirmaciones:	Nivel de urgencia
	(1) Nada urgente (2) Poco urgente (3) Normal (4) Urgente (5) Muy urgente
Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes.	1 2 3 4 5
Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado.	1 2 3 4 5
Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	1 2 3 4 5
Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	1 2 3 4 5
Propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo.	1 2 3 4 5
Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural.	1 2 3 4 5
Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje.	1 2 3 4 5
Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.	1 2 3 4 5
Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno.	1 2 3 4 5
Conocer y cumplir el marco legal, institucional y finalidades de la educación dominicana.	1 2 3 4 5
Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional.	1 2 3 4 5



Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias.	1 2 3 4 5
Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres.	1 2 3 4 5
Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	1 2 3 4 5
Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto.	1 2 3 4 5
Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	1 2 3 4 5
Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	1 2 3 4 5
Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	1 2 3 4 5
Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo.	1 2 3 4 5
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar.	1 2 3 4 5
Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres.	1 2 3 4 5
Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales.	1 2 3 4 5
Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional.	1 2 3 4 5
Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos.	1 2 3 4 5
Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles.	1 2 3 4 5
Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica.	1 2 3 4 5
Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.	1 2 3 4 5
Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran.	1 2 3 4 5
Saber acerca de mis deberes y derechos como docente.	1 2 3 4 5
Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan.	1 2 3 4 5
Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.	1 2 3 4 5
Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros.	1 2 3 4 5



Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.	1 2 3 4 5
Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva.	1 2 3 4 5
Conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo.	1 2 3 4 5

Si recuerda otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuadro anterior, indíquelas, por favor.

1	
2	
3	
4	

Para una remisión de los resultados generales de esta investigación y futura colaboración recíproca, favor facilítenos su e-mail

¡Gracias por su colaboración!



## 6. Tercer cuestionario mentores

Cuestionario de Final de Programa Necesidades Formativas Profesorado Principiante. Mentores

Fecha aplicación \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ Lugar Aplicación

### Informaciones generales

Este cuestionario procura conocer los problemas y las necesidades formativas de los profesores principiantes del Programa Inductio. Este es un programa para el acompañamiento y apoyo a los docentes principiantes en su primer año de docencia. Con las informaciones proporcionadas se pretende construir un mayor conocimiento acerca de sus características personales, nivel académico, experiencia laboral, proceso de inducción, problemas y necesidades de formación.

Se agradecerá su colaboración y garantizará la confidencialidad de las informaciones proporcionadas.

Rellene el círculo para indicar la respuesta, según se corresponda con su realidad. Donde sea necesario, explique.

#### 1. Datos Personales

Sexo	
1. Masculino <input type="radio"/>	2. Femenino <input type="radio"/>
Edad _____	
Regional a la que pertenece _____	Distrito al que pertenece _____

#### 2. Datos académicos

Último título obtenido en la Universidad

1. Maestría <input type="radio"/>	2. Especialidad <input type="radio"/>	3. Licenciatura <input type="radio"/>	4. Ingeniería <input type="radio"/>
Otro (especifique):			

#### 3. Datos como mentor:

Tiempo que lleva como mentor(a)			
1. De 1 a 6 meses <input type="radio"/>	2. De 7 a 12 meses <input type="radio"/>	3. Más de 12 meses <input type="radio"/>	4. Más de 1 año <input type="radio"/>

Cantidad de profesores principiantes que ha acompañado

1. Entre 1 y 3       2. Entre 4 y 6       3. Entre 7 y 10       4. Entre 11 y 14       5. Más de 14

Cantidad de escuelas visitadas para acompañar a sus principiantes.

1. Menos de 3       2. 3 a 6       3. 7 a 9       4. Más de 9

Cantidad aproximada de visitas realizadas a la fecha

1. Menos de 5       2. Entre 5 y 10       3. Entre 11 y 15       4. Entre 16 y 20       5. Más de 20



¿Cómo considera la actitud de los(as) directores(as) de los centros durante el proceso de inducción de sus principiantes?

- Excelente (han colaborado en más de un 90% en lo que se le solicita)
- Muy buena (han colaborado entre un 80 y 90%)
- Buena (han colaborado entre un 70 y 79%)
- Regular (han colaborado entre un 60 y 69%)
- Deficiente (han colaborado menos de un 50%)

Para realizar la labor de mentoría

1.  Se le ha liberado totalmente de las funciones que antes desempeñaba.
2.  Se le ha liberado parcialmente de las funciones que antes desempeñaba.
3.  No se le ha liberado de las funciones que antes desempeñaba.
5. El proceso de mentoría

¿Cómo caracteriza este primer año de mentoría? (Puede marcar más de una respuesta)

- Muy satisfactorio porque he desarrollado los conocimientos y las habilidades requeridas.
- Me ha costado algo adaptarme a la labor de mentoría, pero estoy satisfecho y creo que he respondido a lo que se esperaba de mí.
- Ha sido un período de tiempo complicado porque me ha creado problemas de estrés.
- Estoy totalmente en crisis y planteándome si continuaría o no como mentor en caso de que inicie otro programa.

Problemas

Al finalizar este año escolar y su participación en INDUCTIO, ¿cuáles de los siguientes problemas considera que sus principiantes han superado?:					
Marque el número para indicar su opinión en cada caso:	(1) Nada superado				
	(2) Muy poco superado				
	(3) Medianamente superado				
	(4) Bastante superado				
	(5) Totalmente superado				
Mantenimiento de la disciplina en el aula	1	2	3	4	5
Motivación de los estudiantes	1	2	3	4	5
Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	1	2	3	4	5
Evaluación de los estudiantes	1	2	3	4	5



Relación con las familias	1	2	3	4	5
Dominio de la materia	1	2	3	4	5
Relación con el(la) director(a) del centro	1	2	3	4	5
Disponer de poco tiempo para los asuntos personales	1	2	3	4	5
Aportes de las familias al centro y a sus hijos(as)	1	2	3	4	5
Valoración social de la profesión y de la labor docente	1	2	3	4	5
Adaptación al contexto cultural y social	1	2	3	4	5
Organizar el trabajo del aula	1	2	3	4	5
Falta de materiales didácticos	1	2	3	4	5
Relación con los colegas	1	2	3	4	5
Planificación de las clases	1	2	3	4	5
Conocimiento de las políticas educativas y del reglamento del centro	1	2	3	4	5
Asignación de trabajos no docentes	1	2	3	4	5
Tratar con estudiantes con necesidades especiales o de diferentes orígenes	1	2	3	4	5
Cantidad de estudiantes por aula	1	2	3	4	5
Remuneración (pago por el trabajo realizado)	1	2	3	4	5
Sobrecarga laboral	1	2	3	4	5
Clima laboral	1	2	3	4	5
Otros (especificar)					
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

## 6. Necesidades formativas

Marque el número que corresponda para indicar el nivel de urgencia que otorga a la necesidad de formación de sus PROFESORES PRINCIPIANTES en las siguientes afirmaciones:	Nivel de urgencia
	(5) Muy urgente (4) Urgente (3) Normal (2) Poco urgente (1) Nada urgente
Conocer acerca de qué, para qué, cómo, dónde y cuándo aprenden los estudiantes.	1 2 3 4 5
Conocer acerca de para qué, qué, cómo, dónde y cuándo aprende el profesorado.	1 2 3 4 5
Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	1 2 3 4 5
Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.	1 2 3 4 5
Propiciar un clima de relaciones interpersonales con y entre los alumnos, colegas, autoridades y padres con base en el respeto mutuo.	1 2 3 4 5
Conocer acerca de la educación inclusiva y multicultural.	1 2 3 4 5
Conocer las características de los alumnos y comprender que el contexto influye en su aprendizaje.	1 2 3 4 5





Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.	1 2 3 4 5
Mostrar dominio de los contenidos curriculares del área o áreas que imparto y saber cómo aplicarlos efectivamente acorde con el nivel, ciclo, modalidad, grado y ritmo de aprendizaje de cada alumno.	1 2 3 4 5
Conocer y cumplir el marco legal, institucional y finalidades de la educación dominicana.	1 2 3 4 5
Conocer e integrar la cultura escolar a la práctica de aula como forma de construir mi identidad profesional.	1 2 3 4 5
Saber planificar el proceso de aprendizaje y enseñanza (planes de clase, unidades didácticas y plan de curso anual) para el desarrollo de aprendizajes basados en competencias.	1 2 3 4 5
Saber cuándo y cómo ajustar la planificación a partir de resultados de evaluaciones a los alumnos y sugerencias de colegas, autoridades y padres.	1 2 3 4 5
Saber cómo desarrollar los contenidos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	1 2 3 4 5
Conocer, seleccionar y desarrollar las metodologías del o grado(s) y la(s) asignatura(s) que imparto.	1 2 3 4 5
Elaborar, seleccionar y usar recursos didácticos para lograr los objetivos en relación con las particularidades de los alumnos, las características del grupo y el contexto geográfico.	1 2 3 4 5
Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	1 2 3 4 5
Conocer y utilizar equipos tecnológicos (computador, radio, tv, vídeo, grabadora, etc.) para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.	1 2 3 4 5
Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar el rendimiento de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber crear un ambiente propicio para evaluar y sistematizar el desempeño de cada alumno en relación con las competencias establecidas en el currículo.	1 2 3 4 5
Diseñar y desarrollar proyectos de investigación relacionados con la realidad educativa del aula y del entorno escolar.	1 2 3 4 5
Conocer y aplicar estrategias sobre aprendizaje autónomo y colaborativo, aprovechando los aportes de los alumnos, colegas, autoridades y padres.	1 2 3 4 5
Saber diseñar y realizar actividades para que los alumnos desarrollen competencias en perspectivas sociales y culturales, situaciones locales, nacionales e internacionales.	1 2 3 4 5
Utilizar los resultados de la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para introducir las mejoras necesarias en mi quehacer profesional.	1 2 3 4 5
Conocer y fomentar estilos de liderazgos positivos para la mejora de la práctica y del desempeño de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber elaborar la planificación acorde con las necesidades de los alumnos.	1 2 3 4 5
Desarrollar la planificación en relación con el tiempo previsto, los recursos y espacios disponibles.	1 2 3 4 5
Saber aplicar metodologías que me permitan ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica.	1 2 3 4 5
Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.	1 2 3 4 5



Evaluar y reflexionar, de manera independiente y colaborativa, mi práctica profesional y hacer los ajustes de mejora que se requieran.	1 2 3 4 5
Saber acerca de mis deberes y derechos como docente.	1 2 3 4 5
Saber asumir una actitud de escucha, observación y reflexión ante las distintas situaciones que se me presentan.	1 2 3 4 5
Conocer y aplicar los enfoques metodológicos pertinentes para lograr la activa participación de los alumnos en las actividades de aprendizaje.	1 2 3 4 5
Saber tratar a los alumnos con igualdad y equidad haciendo que se sientan valorados y ayudándolos a valorar a otros.	1 2 3 4 5
Conocer y asumir los principios éticos y morales del profesorado con base en una visión humanística, multicultural y de respeto a los valores y normas de una sociedad democrática.	1 2 3 4 5
Aprender y usar el inglés u otros idiomas para ampliar mi cultura general y mejorar la práctica de aula y los resultados académicos de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber cómo desarrollar los contenidos de manera disciplinar y metodológica, integrando las áreas curriculares para el desarrollo de los conocimientos previos de los alumnos.	1 2 3 4 5
Saber y aplicar la estructura ortográfica y gramatical de la lengua materna y promover su uso oral y escrito de manera correcta para desarrollar una comunicación efectiva.	1 2 3 4 5
Conocer y utilizar los estándares del desempeño docente como referentes de mi ejercicio profesional y autoevaluación para mi desarrollo profesional continuo.	1 2 3 4 5

Si recuerda otras necesidades de formación que no aparecen enunciadas en el cuadro anterior, indíquelas, por favor.

1	
2	
3	
4	
5	

Para una remisión de los resultados generales de esta investigación y futura colaboración recíproca, favor facilítenos su e-mail \_\_\_\_\_

**¡Gracias por su colaboración!**



## 7. Guion entrevista semiestructurada profesores principiantes

### *Problemas y Necesidades Formativas de Profesores Principiantes de la República Dominicana*

#### Guion entrevista semiestructurada profesores principiantes

Fecha aplicación \_\_\_\_ - \_\_\_\_ - \_\_\_\_ Lugar Aplicación (distrito) \_\_\_\_\_

Criterio \_\_\_\_\_

- **Objetivo.** Profundizar acerca de los problemas y las necesidades formativas señaladas por los profesores principiantes y mentores del programa INDUCTIO que han sido encuestados, cinco meses después de haber llegado a la escuela.
- **Información institucional.** Esta investigación se realiza en el marco de los estudios de doctorado que oferta la Universidad de Sevilla, España, en coordinación con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo de la República Dominicana, Intec. La misma es financiada por el Inafocam.
- **Solicitud** de autorización para la grabación en audio de la entrevista. Se garantiza la confidencialidad de la identidad personal de las informaciones proporcionadas.
- **Procedimiento para el desarrollo de la entrevista.** . Se entrega la guía de preguntas al entrevistado. Se hacen las preguntas y el entrevistado responde de manera oral y espontánea según su experiencia o percepción. Algunas preguntas de sondeo, interpretación y estructuración que no aparecen en la guía se irán formulando en el transcurso de la entrevista.
- **Duración aproximada:** 45 minutos.
- **Origen del instrumento.** Este instrumento es de elaboración propia y se corresponde con los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 325 profesores principiantes y a 37 mentores, cinco meses después de los principiantes haber llegado a la escuela.

#### 1. Inicio

1.1. Saludo-presentación-ambientación.

#### 2. Acerca del proceso de inducción docente.

2.1. Usted ha participado en el proceso de inducción docente a través del programa INDUCTIO. En términos generales ¿cómo describe esa experiencia?

2.2. Narrenos brevemente cómo fue su proceso de acogida en el centro (relaciones con los colegas, los directivos, estudiantes, padres; motivación, grado de satisfacción, problemas...).

3. **Acerca de los problemas detectados.** A cinco meses de los profesores principiantes estar en la escuela se aplicó una encuesta, tanto a ellos como a los mentores. Se les pidió que señalaran los problemas que tenían que enfrentar los principiantes a su llegada a la escuela.

3.1. De los primeros 10 problemas que señalaron los profesores principiantes encuestados, los cinco que más les afectaban eran:



1) *Relación con los colegas.* 2) Motivación de los estudiantes. 3) *Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes.* 4) *Dominio de la materia* y 5) *Valoración social de la profesión y de la labor docente.*

- **¿Qué opina acerca de estos resultados?**
  - **¿Cuáles razones tendrían los profesores principiantes para señalar estos problemas como los que más les afectaban?**
  - **Nos ha sorprendido que los profesores principiantes no han mencionado el mantenimiento de la disciplina como uno de sus 10 principales problemas. Sin embargo, en la encuesta a los mentores ellos señalaron que ese era el principal problema de la mayoría de los principiantes a su llegada a la escuela. Desde su punto de vista, ¿por qué sería que los principiantes no lo mencionaron y los mentores sí?**
- 3.2. ...De los 10 principales problemas que han sido señalados por los principiantes cuando llegaron a la escuela, los dos que menos les afectaban eran *sobrecarga laboral y cantidad de estudiantes por aula.*
- **...¿Cuáles motivos, cree usted, tendrían los profesores principiantes para decir que eran estos dos problemas los que menos les afectaban cuando llegaron a la escuela?...**
- 3.3. Quisimos saber cuáles problemas habían superado los profesores principiantes cuando ya tenían cinco meses en la escuela. Según la mayoría de los principiantes, el problema que más habían superado era su *relación con los colegas.*
- **... Desde su punto de vista, ¿a qué se debe que *relación con los colegas* haya sido el problema más superado por la mayoría de los principiantes?...**
- 3.4. Los profesores principiantes encuestados han dicho que de entre los 10 problemas que más les afectaban a su llegada a la escuela los menos superados fueron *sobrecarga laboral y cantidad de estudiantes por aula.*
- **...Según su experiencia, ¿cómo se explica que a cinco meses esos eran los dos menos superados? Recordemos que al principio eran los que menos les afectaban...**

**4. Acerca de las necesidades formativas detectadas.** A los profesores principiantes y a los mentores se les pidió que señalaran las necesidades formativas más urgentes que tenían los principiantes a su llegada a la escuela.

4.1. Como se ve en el cuadro, entre las tres necesidades formativas más urgentes señaladas cuando los principiantes llegaron a la escuela fueron:

Necesidades formativas más urgentes	
Según principiantes	Según mentores
1. <i>Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.</i>	1. <i>Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.</i>



2. <i>Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.</i>	2. <i>Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.</i>
3. <i>Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos.</i>	3. <i>Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.</i>

Según se ve en el cuadro y según su punto de vista:

- **...¿A qué se debe que la mayoría de los principiantes hayan señalado *saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula como la primera necesidad más urgente*; mientras que los mentores han señalado *saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos como la primera más urgente que tenían los principiantes a su llegada a la escuela*?**

Y en sentido general:

- **...¿Cuáles serían las causas por las que los principiantes señalaron estas tres necesidades entre las más urgentes a su llegada a la escuela?...**
- **...¿Qué razones tendrían los mentores para señalar las tres necesidades de los principiantes a su llegada a la escuela entre las más urgentes?...**

## 5. Cierre

- 5.1. ¿Cómo le ayudó el mentor en su crecimiento personal, social, profesional y laboral (el trato recibido...; su relación con los colegas, estudiantes, padres...; los aportes para mejorar su práctica...)?
- 5.2. En sentido general, ¿cómo se autodescribe, tomando como referente el antes y el después de haber participado en el programa de inducción docente?
- 5.3. Si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, ¿cómo impactaría esto en la calidad educativa?
- 5.4. Bueno, ya hemos llegado al final de esta entrevista. Le solicitamos que si se nos ha quedado algo por decir: otros problemas, necesidades de formación, recomendaciones... que lo hagamos ahora.
- 5.5. Agradecimiento por la colaboración.



## 8. Guion entrevista semiestructurada mentores

### *Problemas y Necesidades Formativas de Profesores Principiantes de la República Dominicana*

#### Guion entrevista semiestructurada mentores

Fecha aplicación \_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_ Lugar Aplicación (distrito) \_\_\_\_\_

Criterio \_\_\_\_\_

- **Objetivo.** Profundizar acerca de los problemas y las necesidades formativas señaladas por los profesores principiantes y mentores del programa INDUCTIO que han sido encuestados, cinco meses después de haber llegado a la escuela.
- **Información institucional.** Esta investigación se realiza en el marco de los estudios de doctorado que oferta la Universidad de Sevilla, España, en coordinación con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo de la República Dominicana, Intec. La misma es financiada por el Inafocam.
- **Solicitud** de autorización para la grabación en audio de la entrevista. Se garantiza la confidencialidad de la identidad personal de las informaciones proporcionadas.
- **Procedimiento para el desarrollo de la entrevista.** Se entrega la guía de preguntas al entrevistado. Se hacen las preguntas y el entrevistado responde de manera oral y espontánea según su experiencia o percepción. Algunas preguntas de sondeo, interpretación y estructuración que no aparecen en la guía se irán formulando en el transcurso de la entrevista.
- **Duración aproximada:** 45 minutos.
- **Origen del instrumento.** Este instrumento es de elaboración propia y se corresponde con los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a 325 profesores principiantes y a 37 mentores, cinco meses después de los principiantes haber llegado a la escuela.

#### 1. Inicio

5.6. Saludo-presentación-ambientación.

#### 6. Acerca del proceso de inducción docente.

6.1. Usted ha participado en el proceso de acompañamiento a profesores principiantes a través del programa INDUCTIO. En términos generales, ¿cómo describe esa experiencia, trato dado a los principiantes, el de ellos hacia usted,...

6.2. Nárrenos brevemente como fue el proceso de acogida en los centros, tanto a usted como a los principiantes (relaciones con los colegas, los directivos, estudiantes, padres; su motivación y la de los principiantes, grado de satisfacción, problemas...).



**7. Acerca de los problemas detectados.** A cinco meses de los profesores principiantes estar en la escuela se aplicó una encuesta, tanto a ellos como a los mentores. Se les pidió que señalaran los problemas que tenían que enfrentar a su llegada a la escuela.

7.1. De los primeros 10 problemas que señalaron los mentores encuestados, los cinco que más afectaban a los profesores principiantes eran:

*1) Mantenimiento de la disciplina en el aula. 2) Motivación de los estudiantes. 3) Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes. 4) Relación con las familias y 5) No disponer de tiempo libre personal.*

- **¿Qué opina acerca de estos resultados?**
- **¿Cuáles razones tendrían los mentores para señalar estos problemas como los que más afectaban a los profesores principiantes a su llegada a la escuela?**
- **Nos ha sorprendido que en la encuesta los profesores principiantes no han mencionado el mantenimiento de la disciplina como uno de sus 10 principales problemas. Sin embargo, los mentores señalaron que ese era el principal problema de la mayoría de los principiantes a su llegada a la escuela. Desde su punto de vista, ¿por qué sería que los principiantes no lo mencionaron y los mentores sí?**

7.2. ...De los 10 principales problemas que han sido señalados por los mentores que tenían los principiantes cuando llegaron a la escuela, los dos que menos les afectaban eran *tratar con estudiantes con diferencias y/o necesidades especiales o de diferentes orígenes y cantidad de estudiantes por aula.*

- **...¿Cuáles motivos, cree usted, tendrían los mentores para decir que eran estos dos problemas los que menos afectaban a profesores principiantes cuando llegaron a la escuela?...**

7.3. Quisimos saber cuáles problemas habían superado los profesores principiantes cuando ya tenían cinco meses en la escuela. Según la mayoría de los principiantes, el problema que más habían superado era su *relación con los colegas*; mientras que la mayoría de los mentores dijo que el más superado era *planificación de las clases* y que *relación con los colegas para ellos era el cuarto más superado.*

- **...Desde su punto de vista, ¿cómo interpreta usted estas respuestas?...**

7.4. Los profesores principiantes encuestados han dicho que de entre los 10 problemas que más les afectaban a su llegada a la escuela los menos superados fueron *sobrecarga laboral y cantidad de estudiantes por aula.* Lo mismo dijeron los mentores, con la agravante de que *sobrecarga laboral y cantidad de estudiantes por aula* habían empeorado a cinco meses de los principiantes haber llegado a la escuela.

**...Según su experiencia:**



- ¿Cómo se explica que a cinco meses esos eran los dos menos superados por los principiantes?
- ¿A qué se debió que a cinco meses de los principiantes haber llegado a la escuela, empeoraran, según los mentores?

8. Acerca de las necesidades formativas detectadas. A los profesores principiantes y a los mentores se les pidió que señalaran las necesidades formativas más urgentes que tenían los principiantes a su llegada a la escuela.

8.1. Como se ve en el cuadro, entre las tres necesidades formativas más urgentes señaladas cuando los principiantes llegaron a la escuela fueron:

Necesidades formativas más urgentes	
Según principiantes	Según mentores
4. <i>Saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.</i>	4. <i>Saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos.</i>
5. <i>Saber crear y mantener ambientes de disciplina para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula.</i>	5. <i>Saber cómo diseñar y llevar a cabo un plan de desarrollo personal, profesional y laboral para actualizar y mejorar continuamente mi desempeño.</i>
6. <i>Saber elaborar y aplicar instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza para conocer y mejorar la realidad de los alumnos.</i>	6. <i>Saber implementar metodologías para el aprendizaje de alumnos con características y capacidades individuales de aprendizaje.</i>

Según se ve en el cuadro y según su punto de vista:

- ...¿A qué se debe que la mayoría de los principiantes hayan señalado *saber crear y mantener ambientes de motivación para el trabajo productivo y colaborativo en y desde el aula como la primera necesidad más urgente*; mientras que los mentores han señalado *saber aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para facilitar la construcción de aprendizajes significativos como la primera más urgente que tenían los principiantes a su llegada a la escuela*?

Y en sentido general:

- ...¿Cuáles serían las causas por las que los principiantes señalaron estas tres necesidades entre las más urgentes a su llegada a la escuela?...
- ...¿Qué razones tendrían los mentores para señalar las tres necesidades de los principiantes a su llegada a la escuela entre las más urgentes?...

## 9. Cierre





- 9.1. ¿Cómo considera su ayuda al crecimiento personal, social, profesional y laboral de los profesores principiantes que acompañó (el trato dado...; su relación con los colegas, estudiantes, padres...; los aportes para mejorar su práctica...)?
- 9.2. En sentido general, ¿cómo describe a los profesores principiantes que ha acompañado, tomando como referente el antes y el después del período de inducción docente?
- 9.3. Si las autoridades decidieran implementar de manera formal la inducción docente a los profesores que ingresan al sistema educativo dominicano, ¿cómo impactaría esto en la calidad educativa?
- 9.4. Bueno, ya hemos llegado al final de esta entrevista. Le solicitamos que si se nos ha quedado algo por decir: otros problemas, necesidades de formación, recomendaciones... que lo hagamos ahora.
- 9.5. Agradecimiento por la colaboración.



## 9. Criterios de evaluación para la validación de expertos del guion de entrevista

### *Problemas y Necesidades Formativas de Profesores Principiantes de la República Dominicana* *Criterios de evaluación para la validación de expertos del guion de entrevista*

Nombre de experto \_\_\_\_\_

Nivel académico \_\_\_\_\_

1. El guion presenta preguntas de inicio, desarrollo y cierre del grupo focal.

Sí  No

2. La información solicitada es suficiente para el logro del objetivo.

Sí  No

3. La información solicitada aporta el nivel de profundidad necesario.

Sí  No

4. Las preguntas dejan suficiente margen para que el entrevistado exprese libremente sus opiniones, creencias...

Sí  No

5. En sentido general el instrumento reúne las siguientes características:

Características											
Claridad		Precisión		Flexibilidad		Secuencia		Pertinencia		Coherencia	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

6. Observaciones

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Recomendaciones

---

---

---

---

---

---

---

---



## 10. Grupo focal profesores principiantes

### Guía del grupo focal con profesores principiantes de INDUCTIO

#### Grupo focal profesores principiantes

El objetivo de la realización de este grupo focal es conocer acerca del proceso de inducción que se lleva a cabo, las necesidades formativas y los problemas con los que se enfrentan los profesores principiantes que participan en el Programa INDUCTIO que se desarrolla en las 18 regionales educativas de la República Dominicana.

- 1) ¿Cómo describe el proceso de formación que desarrolla el programa INDUCTIO?
- 2) ¿Explique cómo considera el apoyo que recibe de su mentor o mentora?
- 3) ¿Cuáles eran los principales problemas con los que se enfrentaba en el día a día en sus inicios como profesor?
- 4) ¿Cuáles de esos problemas ha ido superando en el día a día?
- 5) Desde su punto de vista, ¿en qué temáticas se debe hacer mayor énfasis el programa INDUCTIO para consolidar su formación?
- 6) En sentido general, ¿qué sugerencias hace para que el programa INDUCTIO pueda seguir mejorando su proceso de formación?



## 11. Criterios de evaluación para la validación de expertos de la guía de grupo focal Profesores Principiantes

### *Problemas y Necesidades Formativas de Profesores Principiantes de la República Dominicana*

#### *Criterios de evaluación para la validación de expertos de la guía de grupo focal*

#### *Profesores Principiantes*

**Nombre de experto** \_\_\_\_\_

**Nivel académico** \_\_\_\_\_

1. El guion presenta preguntas de inicio, desarrollo y cierre del grupo focal.

Sí  No

2. La información solicitada es suficiente para el logro del objetivo.

Sí  No

3. La información solicitada aporta el nivel de profundidad necesario.

Sí  No

4. Las preguntas dejan suficiente margen para que el entrevistado exprese libremente sus opiniones, creencias...

Sí  No

5. En sentido general el instrumento reúne las siguientes características:

Características											
Claridad		Precisión		Flexibilidad		Secuencia		Pertinencia		Coherencia	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

6. Observaciones

---



---



---



---



---



---

7. Recomendaciones

---



---



---



---



---



## 12. Guía del grupo focal con mentores de INDUCTIO

### Grupo focal mentores

#### *Informaciones generales*

El objetivo de la realización de este grupo focal es conocer de voz de los mentores acerca del proceso de inducción que se lleva a cabo, las necesidades formativas y los problemas con los que se enfrentan los profesores principiantes que participan en el Programa INDUCTIO que se desarrolla en las 18 regionales educativas de la República Dominicana.

1. ¿Cómo describe su proceso de formación que desarrolla el programa INDUCTIO?
2. ¿Cómo describe su experiencia de orientación y acompañamiento que lleva a cabo con sus profesores principiantes?
3. ¿Cuáles eran los principales problemas con los que se enfrentaban sus profesores principiantes?
4. ¿Cuáles de esos problemas han ido superando sus profesores principiantes?
5. Desde su punto de vista, ¿en qué temáticas se debe hacer mayor énfasis para consolidar la formación de los profesores principiantes?
6. En sentido general, ¿qué sugerencias hace para que el programa INDUCTIO pueda seguir mejorando la formación de mentores y profesores principiantes?

