

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 108

27 de julio 2020

ISSN 1068-2341

El Acompañamiento a Docentes Principiantes. Análisis y Resultados de un Programa de Inducción

Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla

España



María Altagracia López Ferreira

Instituto Tecnológico Santo Domingo

República Dominicana

Citación: 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>

Resumen: La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas. Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados. En este artículo presentamos el desarrollo y resultados de un programa de inducción a docentes principiantes desarrollado en República Dominicana. El artículo presenta los niveles de satisfacción de docentes, acompañantes y directores escolares y se analizan, utilizando una variedad de instrumentos, algunos resultados de aprendizaje de los docentes principiantes. Hemos observado una alta satisfacción de los participantes con el programa y una significativa mejora de los docentes

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 1-12-2020

Revisiones recibidas: 4-1-2020

Aceptado: 4-1-2020

principiantes al finalizar el programa. Se destacan también algunos aspectos de mejora necesarios de implementar para su sostenibilidad.

Palabras clave: profesores principiantes; inducción a la enseñanza; mentores; acompañamiento; evaluación de programa

Mentoring beginning teachers. Analysis and results of an induction program

Abstract: The induction of beginner teachers into teaching has been a theme present in educational research for decades. To help beginner teachers overcome their problems and learn the language of practice, education systems have established what has been called teaching induction programs. Education systems in Latin America have incorporated teaching induction later than the rest of the more developed countries. In this article we present the development and results of an induction program that is being developed at the national level in the Dominican Republic. The article presents the results based on the satisfaction levels of teachers, escorts and school principals and analyses, using a variety of instruments, some learning outcomes of beginner teachers. The results show high satisfaction of the participants with the program and a significant improvement of the beginner teachers at the end of the program. It also highlights some aspects of improvement needed to implement for its sustainability.

Key words: beginning teachers; beginning teacher induction; mentors, program evaluation

Acompanhamento para professores iniciantes. Análise e resultados de um programa de indução

Resumo: A indução de professores iniciantes no ensino tem sido um tema presente na pesquisa educacional há décadas. Para ajudar os professores iniciantes a resolver esses problemas e aprender a linguagem da prática, os sistemas educacionais estabeleceram o que tem sido chamado de programas de indução de ensino. Os sistemas de educação na América Latina incorporaram a indução do ensino mais tarde do que o resto dos países mais desenvolvidos. Neste artigo apresentamos o desenvolvimento e os resultados de um programa de indução para professores iniciantes desenvolvido na República Dominicana. O artigo apresenta os níveis de satisfação dos professores, acompanhantes e diretores de escolas e análises, utilizando uma variedade de instrumentos, alguns resultados de aprendizagem de professores iniciantes. Temos visto alta satisfação participante com o programa e uma melhoria significativa dos professores iniciantes.

Palavras-chave: professores iniciantes; programa de indução; acompanhamento; avaliação do programa

Introducción

La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas. Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo. Desde los trabajos de Veenman (1984) o Vonk (1983) se ha venido identificando que la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza (Plöger, Scholl, Schüle, & Seifert, 2019). Estos problemas siguen estando presentes décadas después hasta la actualidad (Avalos, 2016; Correa, Martínez-Arbelaiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015; Le Maistre & Paré, 2010; Tok, 2010).

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. La inducción se ha definido como un sistema en el que convergen una

política educativa, recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes (Ingersoll & Strong, 2011). Estos programas representan una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. Así lo ha reconocido el reciente informe TALIS (OCDE, 2019) que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas. Este informe destaca la importancia de los programas de inducción como un elemento fundamental para el desarrollo profesional docente. En este sentido afirma que: “La inducción a los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso” (OCDE, 2019, p. 141). Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE. Este informe describe que el país con un mayor porcentaje de docentes de nuevo ingreso de educación primaria a los que se asigna un mentor o acompañante es Shanghai con un 70%, seguido de Kazajistán con un 60%. El promedio en los países de la OCDE es del 22%. Como vemos, a pesar del conocimiento acumulado acerca de los beneficios de los programas de inducción (Howe, 2006; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2010; Orland-Barak, 2014), esta no se configura en una práctica generalizada en todos los países y para todos los docentes.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes de nuevo ingreso una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación online (OCDE, 2019). De todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es el mentor o acompañante. El mentor es un docente con mayor experiencia docente, capacidad formativa y motivación para apoyar a los nuevos docentes (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Langdon, Alexander, Ryde, & Baggetta, 2014; Sundli, 2007). Los mentores realizan tareas de acompañamiento a los nuevos docentes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora. Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011). Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes: de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental. En esta línea, van Ginkel, Verloop, & Denessen (2016) identificaron cuatro tipos de actividades que los mentores desarrollaban con los profesores principiantes: proporcionar apoyo emocional y psicosocial; favorecer la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto favorable para el aprendizaje y modificar los modos de actuar.

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de la implementación de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. Glazerman et al. (2010) desarrollaron un estudio en el que analizaron la permanencia en la enseñanza, las prácticas docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes de docentes principiantes que participaban en programas de inducción. Los resultados mostraron que se producían resultados positivos en los aprendizajes de los alumnos a partir del tercer año del programa de inducción. Por otra parte, en la revisión de investigaciones que realizaron Ingersoll y Strong (2011) encontraron que los programas de inducción tenían un efecto positivo en el compromiso de los profesores y su decisión por continuar en la enseñanza; en la mejora de las prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En algunos países, los programas de inducción surgen ante la necesidad de evitar la deserción de los docentes y mantenerlos en el sistema educativo. Es el caso de Estados Unidos, Inglaterra o Chile, donde las tasas de abandono en los primeros cinco años es muy alta (Smith & Ingersoll,

2004). Pero en otros lo que ha primado es la búsqueda de respuestas positivas a la necesidad de entender el desarrollo profesional docente como un proceso que debe de ser atendido en todas sus etapas (Marcelo & Vaillant, 2009).

Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados. En un reciente artículo hemos revisado la inducción en varios países de la región: Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana (Marcelo & Vaillant, 2017). Concluíamos ese artículo afirmando que existe un consenso común en relación con los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ella, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

En este artículo queremos presentar el caso del Programa Nacional de Inducción para docentes de nuevo ingreso (en adelante PNI) que se viene implementando en la República Dominicana. Se trata de un programa que habiéndose iniciado a partir de dos proyectos piloto (Marcelo et al., 2016), se ha convertido en un programa oficial y obligatorio para todos los docentes de nuevo ingreso del sistema educativo preuniversitario dominicano. Es de interés estudiar el caso dominicano porque se trata de un país, cuyos resultados de aprendizaje medidos en las pruebas internacionales han sido sistemáticamente bajos (UNESCO-OREALC & LLECE, 2016).

Analizar el impacto de los programas de desarrollo profesional docente (la inducción lo es) es un proceso complejo. Es así, porque, como nos indica la literatura de investigación, son muchas las variables que influyen y que determinan su impacto. Ingvarson, Meier & Beavis (2005) se preguntaron ¿qué componentes de la formación tienen un mayor impacto en la mejora de la enseñanza del profesorado? Para responder a esta pregunta indagaron en cuatro grandes programas de formación continua de profesores en Australia. Se trata de programas que ofrecen a los profesores oportunidades para centrarse en el contenido que los alumnos deben de aprender, así como se centran en cómo enfrentarse a las dificultades que los alumnos se encontrarán al aprender ese contenido. Además, utilizan el conocimiento generado por la investigación acerca del aprendizaje del contenido por los alumnos e incluyen oportunidades para que los profesores, de forma colaborativa, puedan analizar el trabajo de los alumnos.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional. Por otra parte, implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades. También proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y les proporcionan apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación. Finalmente, Ingvarson, Meier & Beavis (2005) destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros.

Guskey (2000) ha sido otro de los investigadores que se ha especializado en indagar sobre las características de buenos programas de desarrollo profesional docente. Este autor desarrolló un modelo de evaluación de programas de desarrollo profesional docente basándose en los anteriores trabajos de Kirkpatrick (1999) en función de cinco momentos claramente definidos del desarrollo

profesional: 1. Satisfacción de los participantes (¿Le gustó?, ¿Fue un tiempo bien empleado?, ¿El material era adecuado?); 2. Aprendizajes de los participantes (¿Los participantes adquirieron los conocimientos y habilidades planificadas?); 3. Apoyo y cambio organizativo (¿Cuál fue el impacto en la organización?); 4. Uso por parte de los participantes del nuevo conocimiento y habilidades (¿Los participantes aplicaron de forma eficaz los nuevos conocimientos y habilidades?) y 5. Resultados de aprendizaje de los alumnos (¿Cuál ha sido el impacto en los estudiantes? ¿Ha afectado al rendimiento de los alumnos?).

Hemos tomado en consideración algunas de las preguntas anteriormente planteadas para presentar los resultados del PNI en algunos de sus componentes y procesos. En concreto formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de docentes principiantes, acompañantes y directores escolares en relación con la calidad y efectos del PNI?
- ¿Cuáles son las percepciones de los mentores participantes en el PNI en relación con el nivel de competencias que poseen para el desempeño de la función de acompañamiento?
- ¿Existen cambios significativos en el dominio de competencias docentes por parte de docentes principiantes participantes en el PNI desde el punto de vista de los acompañantes y de los propios docentes?

Metodología

El PNI, cuyas características, procesos y resultados presentamos en este artículo, se ha desarrollado por primera vez a lo largo de un curso académico (desde agosto 2018- mayo 2019). En el curso 2019-20 se está llevando a cabo una segunda promoción de dicho programa. Se trata de un programa que se implementa en las 18 regionales educativas del país y en el que participa una amplia variedad de actores, bajo la coordinación del Viceministerio de Acreditación y Certificación Docente del Ministerio de Educación de la República Dominicana y del INAFOCAM (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio). Este programa se caracteriza por promover una amplia variedad de acciones y modalidades formativas con el objetivo de ofrecer a los docentes de nuevo ingreso el apoyo y la formación que requieren. El programa se basa, siguiendo la dinámica de la mayoría de los programas de inducción a nivel internacional (OCDE, 2019), en la figura del acompañante o mentor (utilizaremos de forma indistinta ambos conceptos). Aunque más adelante describimos las características personales y profesionales de los mentores, destacamos que una vez seleccionados, los mentores han de superar un programa formativo presencial (dos seminarios presenciales de 20 horas cada uno) y un curso de formación en línea conformado por 13 módulos formativos. El proceso formativo de los docentes de nuevo ingreso se desarrolla en diferentes espacios de formación tanto presencial como en línea. Una parte de la formación se desarrolla fuera del centro escolar, en actividades tales como talleres, cursos y seminarios. Además, participan en círculos de aprendizaje diseñados por su acompañante, a partir de las necesidades formativas detectadas y del acompañamiento en el aula, dirigido a observar los procesos y reflexionar sobre los mismos en el contexto del centro. El acompañamiento y la formación no se limitan al aula, sino que el acompañante y el docente de nuevo ingreso están en permanente contacto por diferentes medios, aunque la plataforma digital del programa constituye la principal herramienta de interacción y comunicación. El proceso de acompañamiento a los docentes de nuevo ingreso ha tomado en cuenta la autoevaluación que los docentes de nuevo ingreso hacen de sí mismos como docentes tomando en cuenta los ítems correspondientes a los Estándares Profesionales y de Desempeño de la Carrera Docente elaborados por el Ministerio de Educación dominicano. Esta autoevaluación se

realiza en dos momentos durante el programa. Por otra parte, los acompañantes también evalúan a los docentes de nuevo ingreso tomando en consideración los mismos ítems que se han empleado para la autoevaluación de los docentes y también basados en los estándares profesionales. Para el apoyo al programa, se cuenta con una plataforma tecnológica que ofrece herramientas y utilidades específicas para dar respuesta a las necesidades de formación, acompañamiento, trabajo colaborativo, autoaprendizaje, etc. La plataforma disponible en la dirección (<http://induccioneedu.com>) cuenta con las siguientes herramientas: Círculos de aprendizaje, Aula de formación, Informe de acompañamiento, Novedades y noticia, Fondo de recursos, Documentos, Directorio (herramienta donde los acompañantes acceden al espacio personal de cada uno de sus docentes), Autoevaluación de docentes, Evaluación de acompañantes y Portafolio.

Sujetos

Los docentes de nuevo ingreso son los principales protagonistas del PNI. En la promoción 2018-19, que es la que describimos en este artículo, han participado 4237 docentes distribuidos entre las 18 regionales educativas del país. Se trata de docentes que han superado una prueba o concurso público de selección para convertirse en profesores del sistema educativo dominicano. Podemos resumir algunas de sus características:

- En su gran mayoría se trata de profesorado de sexo femenino: 83% mujeres frente a 17% varones.
- Con una edad promedio de entre 25 y 30 años (30%), entre 30 y 40 años el 44,40% y el 20,8 más de 40 años. Esta alta edad promedio se debe a varias razones. En primer lugar, la docencia se ha convertido en una profesión atractiva en República Dominicana, debido a la subida de salarios que se ha producido en los últimos años. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, muchos docentes de la educación privada acceden a la pública con algunos años de experiencia acumulada, lo que determina que los datos en República Dominicana puedan ser diferentes respecto de otros países.
- Son docentes que en su inmensa mayoría han realizado sus estudios para profesor en las universidades públicas: Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) y el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). Ambas son universidades públicas del país. La duración de los estudios para docentes es en torno a cuatro años y el programa formativo incluye, de forma similar al resto de titulaciones a nivel internacional, conocimientos psicopedagógicos, de contenidos disciplinares, didácticas específicas y prácticas escolares. La formación se oferta para los diferentes niveles escolares: licenciaturas en Educación Inicial, Primaria y Secundaria (con sus diferentes especialidades).
- En torno a un 25% de los docentes de nuevo ingreso se valoran a sí mismos con un nivel de competencia digital bajo o muy bajo.

Los acompañantes o mentores del programa son docentes del sistema educativo dominicano que han sido seleccionados por su formación, experiencia, desempeño de buenas prácticas y liderazgo en las escuelas. Han sido elegidos entre los coordinadores pedagógicos de centros educativos, así como entre los técnicos regionales y/o distritales, con disponibilidad de tiempo para las tareas de acompañamiento que el programa implica. Los coordinadores pedagógicos son docentes del sistema educativo que están asignados a las escuelas y cuya función es la de asegurar la planificación conjunta, la coordinación curricular y la formación de los docentes de su propia escuela. Tienen descarga docente para la realización de sus funciones. Las regionales y los distritos educativos han

sido las instancias responsables del proceso de preselección de candidatos atendiendo a los criterios de idoneidad, capacidad y compromiso con el PNI. Una vez seleccionados, los acompañantes participaron en un programa formativo presencial y en línea para complementar su formación previa.

El número final de acompañantes que han participado en el programa ha sido de 829. De ellos, el 82,2% eran mujeres y un 17,7% varones. En relación con la edad, el 31,8% tenía más de 46 años, el 29,6% entre 41 y 45 y el 28,7% entre 36 y 40 años. Los acompañantes desempeñaban principalmente el cargo de coordinador pedagógico (80,4%) aunque hay 18,2% que son técnicos docentes (se trata de personal de supervisión y acompañamiento externo en los centros educativos), un 1,3% son orientadores de centro educativo. El 45,1% de los acompañantes han venido desempeñando su rol actual desde hace más de 10 años, lo que nos muestra que se trata de sujetos con amplia experiencia en procesos de acompañamiento a docentes. Un 95,98% de los acompañantes declaran haber realizado funciones de acompañamiento a docentes con anterioridad. Esto es así porque tanto coordinadores pedagógicos como técnicos docentes tienen entre sus funciones las de acompañar a docentes tanto de su propia escuela (coordinadores pedagógicos) como de otras escuelas (técnicos docentes). Para el desarrollo de esta función, un 91,7% de los acompañantes afirman haber recibido formación previa sobre procesos de acompañamiento antes de haber iniciado su participación en el programa de inducción.

En relación con los directores escolares, cabe decir que participaron un total de 3867 centros educativos que recibieron docentes de nuevo ingreso. No todos los centros tuvieron el mismo número de docentes asignados como describiremos más adelante. En su mayoría (44%) los centros educativos pertenecían a zona rural; un 24,3% en escuelas urbanas; un 16,5% en escuelas rurales aisladas y un 15,4% en escuelas de tipo urbana marginal.

Instrumentos para la Recopilación de Información

Para dar respuesta a las preguntas planteadas utilizamos una variedad de fuentes de información.

Encuesta de satisfacción de docentes de nuevo ingreso. La encuesta de satisfacción que respondieron los docentes de nuevo ingreso al finalizar el programa consistió en un formulario (desarrollado en Google <http://bit.do/inducccion5>) que consta de 11 ítems. De ellos dos corresponden a variables nominales dirigidas a recopilar información sobre los docentes y el resto de ítems con una estructura de escala Likert con diferentes dimensiones: acompañamiento recibido, promedio de visitas, valoración de los módulos en línea, información acerca de percepción de aprendizaje en el programa de inducción acerca de: metodología de enseñanza; gestión y disciplina de aula; recursos didácticos; recursos digitales, aplicaciones; la motivación de los alumnos; el uso del tiempo de clase; evaluación de aprendizajes; relaciones con compañeros del centro; relaciones con las familias y ética profesional docente. El análisis Alfa de Cronbach para el total de ítems de escala ordinal fue de 0,922, lo que representa una alta fiabilidad de la escala. Esta escala fue respondida por un total de 379 docentes principiantes (8,9%). Hemos de reconocer que se trata de una proporción bastante baja respecto del total de docentes (4217). Estimamos que esta baja participación pudo hacerse debido a que el cuestionario se distribuyó una vez que el programa finalizó, y los docentes comenzaban sus vacaciones. Sin embargo, esta baja participación ha de tenerse en cuenta en relación con el resto de las valoraciones de los otros participantes.

Encuesta de satisfacción de acompañantes. La encuesta de satisfacción que respondieron los acompañantes al finalizar el programa consistió en un formulario (desarrollado en Google <http://bit.do/inducccion7>) que consta de 16 ítems. De ellos dos corresponden a variables nominales dirigidos a recopilar información sobre los acompañantes y el resto de ítems con una

estructura de escala Likert con diferentes dimensiones: valoración global del programa, acompañamiento recibido por parte de los tutores y de la coordinación de su distrito, promedio de visitas realizadas, actitud de los equipos directivos ante el acompañamiento, valoración de los módulos en línea, así como los aspectos abordados con especial atención durante las visitas de acompañamiento: planificación de enseñanza; metodología de enseñanza; gestión y disciplina de aula; recursos didácticos; recursos digitales, aplicaciones; la motivación de los alumnos; el uso del tiempo de clase; evaluación de aprendizajes; relaciones con compañeros del centro; relaciones con las familias; ética profesional docente; manejo de la plataforma del programa. El análisis Alfa de Cronbach para el total de ítems de escala ordinal fue de 0,861, lo que representa una relativamente alta fiabilidad de la escala. El número total de acompañantes que completaron la encuesta fue de 409 (49,3% del total).

Encuesta de satisfacción de directores escolares. Para conocer la opinión de los directores escolares acerca del PNI en su centro educativo, diseñamos (desarrollado en Google <http://bit.do/inducccion8>) una encuesta de satisfacción compuesta por 14 ítems. De ellos tres corresponden a variables nominales dirigidos a recopilar información sobre los directores escolares y el resto 11 ítems con una estructura de escala Likert con diferentes dimensiones: a través de los cuales se solicitaba información y valoración a los acompañantes acerca de: valoración de los docentes de nuevo ingreso de su centro al inicio y al final del programa; valoración del acompañamiento realizado; relaciones con los acompañantes; mejora de competencias de los docentes de nuevo ingreso en relación con: la planificación didáctica; la metodología de enseñanza; la disciplina en clase; la motivación de los alumnos; el uso del tiempo de clase; la responsabilidad de los docentes con su trabajo; las evaluaciones de los alumnos; las relaciones con las familias; las relaciones con los compañeros del centro; el equilibrio personal de los docentes; implicación en las actividades del centro; integración de tecnologías digitales en el aula. El análisis Alfa de Cronbach para el total de ítems de escala ordinal fue de 0,913, lo que representa una alta fiabilidad de la escala. El número total de directores que respondieron la encuesta fue de 528.

Escala de autoevaluación de docentes de nuevo ingreso. Para facilitar el proceso de diagnóstico de necesidades formativas, se pidió a los docentes de nuevo ingreso que se autoevaluaran utilizando una escala Likert compuesta por un total de 54 ítems, de los que 3 son descriptivos (nominales) y el resto de 51 se agrupan en las cuatro dimensiones de que consta el sistema de Estándares Profesionales y de Desempeño de la Carrera Docente del ministerio de Educación dominicano (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014). Los estándares son: El estudiante y su aprendizaje; Contenido curricular, Metodología de enseñanza y aprendizaje y Compromiso personal y profesional. A su vez estos estándares se subdividen en dimensiones: Dimensión 1.1. Desarrollo del/de la estudiante, 1.2 Diferencias en el Aprendizaje, 1.3 Ambientes de Aprendizajes, 2.1 Conocimiento del Contenido Curricular, 2.2. Desarrollo de habilidades y competencias, 3.1 Técnicas, instrumentos y tipos de evaluación, 3.2 Planificación de la Enseñanza, 3.3 Estrategias de enseñanza y aprendizaje, 4.1 Comunicación y Lenguaje, 4.2 Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas y 4.3 Liderazgo y Colaboración. Los docentes de nuevo ingreso se autoevaluaron en dos momentos: al inicio y al finalizar el programa. Este cuestionario de autoevaluación fue completado por los docentes en dos momentos: al inicio del programa (octubre 2018) y al finalizar el programa (abril 2019). El número de docentes que respondieron el primer cuestionario fue de 2934, mientras que el segundo cuestionario fue respondido por 2914 docentes principiantes. Para conocer la fiabilidad de la escala aplicamos la prueba Alfa de Cronbach para el total de respuestas en los dos momentos y también para cada escala por separado. En ambos casos la puntuación fue de 0.985, lo que representa un valor muy alto, cercano al 1.

Escala de evaluaciones de los docentes por parte de los acompañantes. Para complementar el proceso de diagnóstico de necesidades formativas de los docentes, los acompañantes les evaluaron utilizando el mismo instrumento descrito anteriormente, de forma que se pudo comparar las valoraciones de ambos colectivos. Esta evaluación también se realizó en dos momentos del programa: al inicio y al finalizar. El número de docentes que recibieron evaluación en el primer cuestionario fue de 1821, mientras que fueron 3145 los docentes evaluados el segundo cuestionario. La respuesta a esta escala se realizó en la propia plataforma tecnológica de inducción. Para conocer la fiabilidad de la escala aplicamos la prueba Alfa de Cronbach para el total de respuestas para cada escala por separado. En el primer periodo la puntuación alfa fue de 0.97 y de 0.973 en el segundo momento.

Perfiles de competencias de acompañantes. El diagnóstico de necesidades formativas se aplicó también a los acompañantes. En este sentido, nos interesó conocer en qué medida los acompañantes se sentían preparados para desarrollar las funciones de acompañamiento. Como ya hemos indicado anteriormente, la mayoría de los acompañantes vienen realizando tareas de mentoría, observación y apoyo al desarrollo profesional de los docentes en sus centros educativos. Para contrastar este objetivo, nos basamos en la escala desarrollada por Fleming et al., (2013). Se trata de una escala de 26 items que mide la valoración que los acompañantes realizan de su competencia en relación con: mantener una comunicación eficaz; responder a las expectativas; valorar la comprensión; promover la independencia; gestionar la diversidad y promover el desarrollo profesional del docente principiante. La encuesta puede revisarse en la dirección: <https://www.e-encuesta.com/s/3qWJeHiNWlukPVbLwfqoOw/>. La escala fue respondida por un total de 547 acompañantes, lo que significa el 66% de la totalidad de acompañantes participantes en el programa. Para conocer la fiabilidad de la escala aplicamos la prueba Alfa de Cronbach a los 26 items, con un resultado de 0,964, lo que significa una alta fiabilidad del instrumento.

Resultados

Las preguntas que hemos formulado en esta investigación pretenden ofrecer diferentes visiones acerca del desarrollo y resultados del PNI. Basándonos en el modelo propuesto por Guskey (2003) hemos seleccionado diferentes dimensiones de análisis, aplicadas a diferentes sujetos. De esta forma realizamos una triangulación de fuentes de investigación, así como de sujetos para aportar mayor solidez a los resultados obtenidos.

Datos sobre Acompañantes y el Proceso de Acompañamiento

Antes de pasar a presentar los resultados valorativos relacionados con el programa, presentamos algunos datos descriptivos sobre los acompañantes y el proceso de acompañamiento que se ha desarrollado. La distribución de docentes de nuevo ingreso en cada uno de los centros educativos ha sido variada. En la mayoría de los casos, el 47%, de las escuelas han tenido sólo un docente participante en el PNI, seguido del 27,4% que han sido dos docentes y finalmente en un 13% de centros educativos han tenido tres docentes de nuevo ingreso participando en dicho programa de inducción. El porcentaje se reduce considerablemente para los centros educativos que han tenido más de 4 docentes en sus aulas.

En relación con el número de acompañantes que visitaba a los docentes en los centros educativos, en la mayoría de los casos ha sido de uno (62%) mientras que en el 25% de los casos han sido dos los acompañantes que han hecho ese seguimiento presencial. Tan solo el 7% de los directores comenta que han sido tres los acompañantes que han realizado esas visitas a sus centros educativos. En relación con la periodicidad de las visitas de los acompañantes a sus escuelas,

alrededor del 31% de los directores aseguran que las visitas se han producido una vez al mes; el 27,5% señala que las visitas fueron cada dos semanas; 15,4% de ellos asegura que visitaron una vez en cada semana. Por último, tan solo el 7,8% de los directores ha señalado que las visitas se han producido más de una por semana. En cuanto al proceso de acompañamiento, el 81% de los directores escolares aportan la información de que los acompañantes siempre han accedido a las aulas de los docentes de nuevo ingreso para realizar observaciones del proceso de enseñanza.

Los acompañantes fueron seleccionados a partir de los criterios que antes enunciamos. Nos interesó conocer cual es el perfil de los acompañantes en relación con las competencias requeridas para su función. Para indagar acerca de la percepción que los acompañantes tienen sobre su propia formación, utilizamos la escala Mentoring Competency Assessment (Fleming et al., 2013) que, como presentamos anteriormente incluye seis dimensiones: Comunicación efectiva; Expectativas; Diagnóstico; Independencia; Diversidad y Desarrollo profesional. En la Tabla 1 presentamos los resultados obtenidos en las anteriores dimensiones.

Tabla 1

Estadísticos correspondientes a las valoraciones de los acompañantes acerca de sus propias competencias

	Comunicación efectiva		Expectativas	Diagnóstico	Independencia	Diversidad	Desarrollo profesional
N	547	547	547	547	547	547	547
Media (valores 1-5)	4,4488	4,4548	4,3065	4,5974	4,4077	4,4527	
Desviación estándar	,55325	,58459	,67734	,52574	,66930	,58090	

Como se puede observar en la Tabla 1, los acompañantes se perciben como altamente cualificados para el desempeño de su función de acompañamiento en todas las dimensiones. En todas las dimensiones las puntuaciones están cerca del 5 que es la puntuación máxima. ¿Qué significa este resultado? ¿Están tan bien cualificados los acompañantes dominicanos? ¿O es que la autovaloración no conduce a resultados objetivos? Hemos de asumir que, aunque los datos son los que mostramos, nuestra experiencia en el contacto con los acompañantes, así como en los procesos de formación que se han desarrollado con ellos, nos hacen pensar que la realidad en cuanto a los niveles de cualificación debería ser más baja.

A pesar de los resultados anteriores, las respuestas de los acompañantes al inventario sí nos permiten aportar información acerca de la validez de la escala que hemos utilizado. Presentamos en la Tabla 2 los resultados del análisis factorial que hemos realizado a partir de las respuestas a los 26 ítems por parte de los 547 acompañantes. La prueba de KMO nos indica un valor de ,976 y la prueba de esfericidad de Bartlett da un grado de significación de 0,000, lo que nos permite aplicar la prueba del análisis factorial.

Podemos comprobar que la mayoría de las dimensiones originales de la escala Mentoring Competency Assessment se ven recogidas en los resultados obtenidos. Hemos marcado en negrita los ítems que mayor saturación tienen en cada uno de los factores y dimensiones. Sólo la dimensión Diversidad, compuesta por dos ítems: Ser consciente de los prejuicios que como mentor puedo tener y que pueden afectar a la relación con el docente de nuevo ingreso y Saber trabajar con docentes de nuevo ingreso cuyas características personales sean diferentes a las suyas (edad, sexo, clase social, región, cultura, composición familiar, etc.) no aparece representada en el análisis factorial. Como consecuencia podemos concluir que la escala de medida confirma la mayoría de las

dimensiones y es adecuada para valorar las competencias de acompañamiento a docentes principiantes.

Tabla 2

Estadísticos correspondientes al análisis factorial de la escala Mentoring Competency Assessment en sus seis factores

DIMENSIONES E ITEMS	FACTORES					
	1	2	3	4	5	6
Mantener comunicación efectiva						
1. Escuchar de manera activa a los profesores de nuevo ingreso cuando estos me presentan algún problema, dificultad o consulta				,710		
2. Proporcionar retroalimentación constructiva a los profesores que se me asignen		,512		,609		
3. Establecer una relación basada en la confianza con los profesores que acompañe	,334		,455	,488		
4. Adoptar diferentes estilos de comunicación según con quién esté conversando y sus necesidades particulares	,416			,640		
5. Utilizar diferentes estrategias para mejorar la comunicación con los profesores a mi cargo	,429		,339	,539		
6. Coordinarme con otros acompañantes si fuera necesario hacer tareas conjuntas, compartir materiales, etc.				,428		,664
Expectativas						
7. Establecer expectativas claras de la relación de acompañamiento que voy a desarrollar con el docente de nuevo ingreso		,447	,480	,331	,315	
8. Saber combinar las expectativas de los docentes de nuevo ingreso con las mías, encontrando el punto de equilibrio		,361	,585		,436	
9. Tener en cuenta cómo las diferencias personales y profesionales pueden afectar las expectativas que tengan los docentes que acompañe					,728	
10. Trabajar con principiantes para establecer objetivos de trabajo sencillos y claros, metas que podamos alcanzar entre todos		,528	,413			
11. Ayudar a los profesores principiantes a desarrollar sus propias estrategias para alcanzar los objetivos propuestos	,325	,634	,309			
Diagnóstico						
12. Diagnosticar con precisión el nivel de conocimiento de los profesores de nuevo ingreso que se me han asignado		,690				
13. Diagnosticar con precisión la capacidad de los principiantes de realizar un trabajo concreto propuesto		,722				
14. Emplear estrategias para mejorar los conocimientos y competencia de los docentes a mi cargo	,329	,670	,321			
Promover independencia						
15. Motivar a mis docentes principiantes en todo momento sea cual sea el inconveniente que presenten	,325		,709			
16. Mejorar la confianza en sí mismos de los profesores de nuevo ingreso	,598		,388			
17. Estimular la creatividad de los profesores de nuevo ingreso	,488		,469			
18. Reconocer y valorar las contribuciones que los docentes hacen como profesores	,372		,642			
19. Promover la autonomía de los docentes principiantes asignados	,669	,308	,335			
Diversidad						
20. Ser consciente de los prejuicios que como mentor puedo tener y que pueden afectar a la relación con el docente de nuevo ingreso	,501				,512	
21. Saber trabajar con docentes de nuevo ingreso cuyas características personales sean diferentes a las suyas (edad, sexo, clase social, región, cultura, composición familiar, etc.)	,338	,365			,408	,473

Tabla 2 cont.

Estadísticos correspondientes al análisis factorial de la escala Mentoring Competency Assessment en sus seis factores

DIMENSIONES E ITEMS	FACTORES					
	11	22	33	44	55	66
Promover desarrollo profesional						
22. Ayudar a los docentes de nuevo ingreso a conectarse de manera efectiva con otros docentes	,553	,330	,369			
23. Ayudar a los docentes de nuevo ingreso a establecer sus propias metas y objetivos como docentes	,615	,421				
24. Ayudar a los docentes de nuevo ingreso a mantener un adecuado equilibrio el trabajo y su vida personal	,680					
25. Entender su impacto como un modelo a seguir por sus profesores que inician la profesión de enseñar	,479		,317			,325
26. Ayudar a los principiantes a conseguir recursos didácticos y tecnológicos	,412	,396				,582

Las dimensiones anteriores vienen a recoger de manera adecuada, desde nuestro punto de vista, las características y funciones de los acompañantes. Una de las funciones importantes que desarrollan los acompañantes es la observación y retroalimentación, de forma que son capaces de identificar necesidades formativas de docentes y hacer que estos las perciban como tales. Veamos los comentarios de dos docentes:

En la semana pasada tuve un encuentro con mi acompañante, en la cual observé mi clase aproximadamente 45 minutos el tiempo establecido de la duración de una clase, aquí conversamos ella me hizo correcciones en lo que. Fallé en los puntos donde estaba más débil y gracias a esas correcciones. Podré mejorar en la parte del área donde tengo más debilidad... para mí esta es una experiencia muy buena y a la vez muy importante ya que por medio de estos acompañamientos. (Extracto de diario del profesor AHC, entre 31 y 40 años)

Análisis de Resultados y Satisfacción con el Programa

El primer nivel de análisis de la calidad de un programa formativo tiene que ver con la satisfacción de los participantes. Se trata de un nivel de datos en el que se recopila la percepción subjetiva de los participantes acerca del programa y del cumplimiento de sus expectativas. En nuestro caso hemos recopilado información acerca de la satisfacción percibida por parte de los propios docentes, sus acompañantes, así como de los directores escolares participantes en el programa. En general podemos decir que la satisfacción es muy alta entre dichos actores.

Para los docentes es de un valor medio de 4,64 sobre 5 y para los acompañantes 4,95. En el caso de los docentes, la satisfacción respecto del acompañamiento recibido por los mentores es igualmente alta: 4,62. A los directores se les pidió que compararan la formación que tenían sus docentes al inicio del programa y a su finalización y asimismo encontramos unas puntuaciones bastante altas: una media de 4,10 al inicio y de 4,43 al final el programa.

En el caso de los acompañantes, la encuesta fue respondida por un total de 409 sujetos, lo que significa casi el 49,3% de los participantes. Los acompañantes informaron acerca del promedio de visitas que realizaron a los docentes de nuevo ingreso. Así, el 32,3% afirmó haber realizado una visita cada dos semanas, un 19,3% una vez a la semana, un 17,3% una vez al mes y un 12,3% más de una por semana. Los datos guardan cierta similitud respecto a los aportados por los directores escolares.

Tabla 3

Estadísticos correspondientes a las actividades desarrolladas por los acompañantes

Dimensión	Planificación de enseñanza	Metodología de enseñanza	Gestión y disciplina de aula	Recursos didácticos	Recursos digitales aplicaciones	La motivación de los alumnos
Media	3,06	3,12	2,84	2,87	3,10	2,73
Dev.Est.	,989	1,039	1,098	,969	1,059	1,008
Dimensión	Uso del tiempo de clase	Evaluación de aprendizajes	Relaciones con compañeros del centro	Relaciones con las familias	Ética profesional docente	Manejo de la plataforma del programa
Media	2,66	3,10	1,93	2,23	2,09	2,95
Dev.Est.	1,031	1,025	1,033	1,047	1,078	1,036

Pedimos a los acompañantes que informaran acerca de los aspectos de la enseñanza de los docentes de nuevo ingreso que habían generado mayores dificultades y que por lo tanto habían requerido mayor dedicación de tiempo durante los acompañamientos. Como podemos observar en la Tabla 3, los acompañantes destacan que es la metodología de enseñanza junto a la evaluación de los estudiantes y la planificación de la enseñanza, los aspectos que mayor demanda han requerido en sus visitas de acompañamiento. Este dato es coherente con los trabajos que se han venido desarrollando en relación con los problemas de los docentes principiantes (Vonk, 1983). Pero junto a estos problemas, podemos observar también una especial dedicación a los aspectos relacionados con los recursos digitales. Así, la dimensión relacionada con el apoyo en la identificación de recursos digitales, o con el manejo de la plataforma virtual del programa también han ocupado tiempo a los acompañantes. Como vemos, los acompañantes han valorado el programa de forma positiva. Sin embargo, hay algunos aspectos de mejora que ellos plantean y que fueron reflejados en la encuesta. Por ejemplo, la necesidad de darles más tiempo para el acompañamiento, ya que como comentamos al comienzo de este artículo, los acompañantes siguen siendo coordinadores pedagógicos en sus centros educativos. Los aspectos económicos son importantes, no tanto por el pago por la actividad realizada, sino por lo referente a los desplazamientos que han debido de realizar. Quisiéramos destacar las palabras de esta acompañante que muestra su opinión al respecto:

Me gustó bastante el trabajo de acompañante en el programa de inducción, aunque tuve desde un principio muchos inconvenientes de organización para iniciar con las visitas a los centros asignados. Además del trabajo como coordinador responsable se nos aumentó y esto en muchas ocasiones nos dificultó para dar seguimiento a los docentes como lo planificábamos. Las convocatorias a reuniones, formaciones, eran motivos frecuentes por el cual los acompañamientos a los docentes de nuevo ingreso no se llevaran a cabo. El programa debe contemplar además un apoyo económico mensual y no trimestral como se dio, ya que muchos debíamos transportarnos bastante retirados de nuestra comunidad y esto a su vez también afecta la frecuencia de los acompañamientos. El programa en si como está estructurado está genial, no le cambiaría nada, pero se deben ajustar algunos temas como los que mencioné anteriormente. El programa me ayudó a fortalecer mi práctica como acompañante y tener una mirada más amplia del verdadero rol y tarea del coordinador acompañante. (Opinión expresada por un acompañante a la encuesta de satisfacción)

Paralelamente consultamos a los docentes principiantes acerca de su percepción sobre lo que habían aprendido a lo largo del programa de formación. El cuestionario fue respondido por 379 docentes (8,9%). Este porcentaje de participación es muy bajo y ya hemos explicado en otro momento las posibles razones. Le pedimos a los docentes que realizaran una valoración global del PNI en el que habían participado. Su respuesta fue una media de 4,6 sobre 5. La misma alta valoración se produjo

cuando pedimos a los docentes que valoraran la calidad del acompañamiento que habían recibido: una media de 4,63 sobre 5 puntos. Llama la atención esta alta valoración ya que un 24,5% de docentes de nuevo ingreso dicen haber recibido una sola visita al mes. Un 24,2% recibieron una visita por semana, un 18,4% una visita cada dos semanas. También hay que destacar que un 12,9% de docentes de nuevo ingreso dicen haber recibido más de una visita por semana.

Tabla 4

Estadísticos correspondientes a las percepciones de aprendizaje por parte de los docentes

Dimensión	Planificación de enseñanza	Metodología de enseñanza	Gestión y disciplina de aula	Recursos didácticos	Recursos digitales aplicaciones	La motivación de los alumnos
Media	3,85	3,91	3,84	3,85	3,71	3,90
Desv. Est.	,999	,970	1,030	,983	1,032	,987
	El uso del tiempo de clase	Evaluación de aprendizajes	Relaciones con compañeros del centro	Relaciones con las familias	Ética profesional docente	
Media	3,85	3,89	3,88	3,78	3,97	
Desv. Est.	,980	1,003	,995	1,027	1,012	

Asimismo, los docentes valoran muy alto la formación presencial que han recibido por parte de sus acompañantes en talleres, así como los contenidos formativos de los módulos en línea que cumplieron. Por último, pedimos a los docentes que respondieran qué es lo que habían aprendido a lo largo del periodo de participación en el PNI. De la totalidad de categorías incluidas: planificación, metodología, disciplina, uso del tiempo, evaluación, etc., la que más destaca, como se puede observar en la Tabla 4, es ética profesional docente. Es importante este resultado ya que muestra que los docentes no sólo han aprendido aspectos relacionados con las técnicas docentes, sino que han percibido y valorado a otros docentes comprometidos con su formación.

Incluimos para finalizar este breve apartado la opinión de una de las docentes: Para mi ha sido muy satisfactoria puesto que otros vieron los resultados de mi trabajo, además de que me sentí muy apoyada por mi acompañante en todo este proceso y a través de este otros conocieron lo que hago día a día, la comunicación constante en los foros y círculos de aprendizaje me permitió crecer como profesional. Con este programa aprendí muchas estrategias para aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje, permitió que otros conozcan la historia de los centros multigrados unitarios y que pese a la situación el trabajo se puede hacer cuando tienes el interés de lograrlo, Es muy buena la capacitación, disponer de más tiempo y realizar las asignaciones con menos premura tomándose el tiempo de reflexionar y entendiendo que estamos en las aulas y tenemos vida propia fuera de ella, el programa es una excelencia siempre y cuando el personal este bien capacitado para ofrecer las informaciones y apoyo de lugar, cuando se le dedique el tiempo que requiere y no se anda a la carrera por cumplir un requisito. (Opinión expresada por una docente a la encuesta de satisfacción)

Antes de estar sumergida en tan provechoso Programa Nacional de inducción, puedo decir que: Presentaba debilidades al despertar el interés en mis estudiantes al momento de desarrollar la clase. Los niños/niñas presentaban indisciplina en el aula. No utilizaba las TICs al desarrollar mi clase. No implementaba dinámicas creativas en mi plan diario. Después de dicho programa esas debilidades la he convertido en fortalezas.

ahora mis clases son mas creativas y divertidas logrando así despertar el interés de mis niños /niñas. Además, puedo decir que ahora implemento en mi practica pedagógica el uso de las TICS. (Extracto de diario de la profesora AMRC, más de 40 años)

Por último, solicitamos a los directores de los centros educativos que habían tenido docentes principiantes que valoraran en qué medida la participación de sus docentes había supuesto una mejora en algunas de las competencias básicas docentes. Como mostramos en la Tabla 5, al igual que ha ocurrido en las valoraciones de los anteriores actores (docentes y acompañantes), los directores valoran muy alto el impacto ejercido por el programa de formación en los docentes de nuevo ingreso.

Tabla 5

Estadísticos correspondientes a las valoraciones de los directores escolares sobre los aprendizajes de los docentes principiantes

Dimensión	La planificación didáctica	La metodología de enseñanza	La disciplina en clase	La motivación de los alumnos	El uso del tiempo de clase	La responsabilidad de los docentes con su trabajo
Media	4,49	4,46	4,40	4,42	4,46	4,62
Dev.Est.	,648	,636	,731	,673	,663	,621
Dimensión	Las evaluaciones de los alumnos	Las relaciones con las familias	Las relaciones con los compañeros del centro	El equilibrio personal de los docentes	Implicación en las actividades del centro	Integración de tecnologías digitales en el aula
Media	4,39	4,33	4,58	4,51	4,54	4,23
Dev.Est.	,656	,718	,613	,621	,627	,824

Por último, solicitamos a los directores de los centros educativos que habían tenido docentes principiantes que valoraran en qué medida la participación de sus docentes había supuesto una mejora en algunas de las competencias básicas docentes. Como mostramos en la Tabla 5, al igual que ha ocurrido en las valoraciones de los anteriores actores (docentes y acompañantes), los directores valoran muy alto el impacto ejercido por el programa de formación en los docentes de nuevo ingreso.

Aunque en general, la opinión de los directores escolares es positiva respecto del programa, hay que mencionar algunos aspectos de mejora que ellos indican. Por ejemplo, uno de los aspectos criticados por algunos docentes tiene que ver con la figura del acompañante. Como ya mencionamos anteriormente, los acompañantes son en su mayoría coordinadores pedagógicos que han de dejar su centro educativo para realizar este acompañamiento. Al respecto señala uno de los directores:

No me gusta la forma en que está organizado. Tengo tres maestras que son acompañantes y cuando tienen que salir me alteran el proceso normal de mi centro porque una es docente y tiene que dejar sustituto. (Opinión expresada por un director a la encuesta de satisfacción)

Otro aspecto sobre el que los directores mencionan alguna crítica tiene que ver con el hecho de que los acompañantes no sean de la misma área curricular que los docentes a los que acompañan, así como la necesidad de dedicar más tiempo y formación para el acompañamiento:

Es un programa bien pensado, en fondo, que necesita algunas mejoras de forma... La primordial, es que los ser acompañantes, además de las capacidades propias de

docente, deben, de manera obligatoria, del área pedagógica del docente a acompañar para poder brindar un apoyo integral a la inserción de dicho maestro al Sistema Educativo. (Opinión expresada por una directora a la encuesta de satisfacción)

El Programa Nacional de Inducción es bueno, pero debería mejorar en algunos aspectos tales como la selección de los acompañantes, el tiempo que los acompañantes dedican en aula, el cual debería ser mayor, para empoderar a los docentes de nuevo ingreso en cuanto a la disciplina en el aula, manejo de la planificación, etc. (Opinión expresada por una directora a la encuesta de satisfacción)

Como hemos mostrado anteriormente, hay un número considerable de dimensiones en las que se ha coincidido en los cuestionarios que respondieron directores, docentes y acompañantes, hemos creído conveniente conocer si existen diferencias significativas en función del tipo de agente que realiza la valoración. Para ello procedimos a crear una única matriz en la que se incluyeron las dimensiones: planificación didáctica; metodología de enseñanza; disciplina en clase; motivación de los alumnos; uso del tiempo de clase; evaluaciones de los alumnos; relaciones con las familias; relaciones con los compañeros del centro y los recursos digitales. La matriz resultante incluye la totalidad de 1306 sujetos (docentes, acompañantes y directores). Para contrastar la normalidad de las distribuciones de cada una de las variables procedimos a realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados nos mostraron que ninguna de las variables cumplía las condiciones de normalidad.

Procedimos a seleccionar la prueba de contraste no paramétrico de Kruskal-Wallis para muestras independientes tomando como criterio de agrupamiento el tipo de actor: docentes, acompañantes o directores. Como se puede comprobar en la Tabla 6, la significación en relación con todas las variables es de 0, con lo que podemos concluir que hay diferencias significativas entre los tres grupos de sujetos (docentes, acompañantes y directores) en la totalidad de las variables seleccionadas.

Tabla 6

Contraste Kruskal Wallis entre las valoraciones de docentes, acompañantes y directores

Estadísticos de prueba

	Planificación	Metodología	Disciplina	Recursos	Motivación	Tiempo	Evacuación	Compañeros	Familia
Chi-cuadrado	424,519	365,914	409,568	256,005	503,006	537,344	342,297	755,191	598,688
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Para ahondar un poco más en este resultado, estudiamos las comparaciones entre parejas de variables. Este análisis nos permitió conocer qué diferencias existen entre las parejas de variables (docentes-acompañantes; docentes-directores; directores-acompañantes). En todos los casos de las relaciones entre parejas de variables, las valoraciones de los directores fueron las más destacadas, junto con las de los acompañantes.

Los datos analizados hasta ahora nos muestran que ha existido por parte de los tres principales colectivos implicados en el programa de inducción (docentes principiantes, acompañantes y directores escolares) una media-alta valoración del programa de inducción, de sus componentes y de sus resultados. Esta valoración es especialmente alta por parte de los directores escolares. También los resultados nos muestran que aunque las valoraciones son altas en los tres tipos de actores implicados, se encuentran diferencias significativas entre ellos en lo que se refiere a la intensidad de la valoración. A pesar de su alta valoración, los directores escolares apuntaron aspectos a mejorar, que hacen referencia a la necesidad de una mayor frecuencia en los

acompañamientos; resolver los problemas que se generan en los centros cuando los docentes de nuevo ingreso deben acudir a formación presencial; la necesidad de dotar de recursos digitales a los docentes; la necesidad de iniciar la inducción desde el inicio del acceso a la docencia, así como la necesidad de expandir el programa a otros docentes aunque no sean principiantes.

Aprendizajes de Docentes Principiantes en el PNI

El segundo nivel de análisis del impacto de un programa de desarrollo profesional docente, según Guskey (2003) tiene que ver con los aprendizajes que se han producido en los participantes. Para analizar estos aprendizajes hemos tomado dos medidas diferentes pero complementarias: la evaluación y autoevaluación de los docentes de nuevo ingreso. Las evaluaciones de los docentes las han realizado los acompañantes a partir de sus observaciones de aula y visitas de acompañamiento. Las autoevaluaciones las realizaron los docentes principiantes a partir de su propia autopercepción. Las autoevaluaciones y evaluaciones se realizaron en dos momentos: en octubre de 2018 y marzo de 2019.

Ya hemos descrito que para realizar estas auto y evaluaciones nos basamos en los indicadores correspondientes a los Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación de la Carrera Docente publicados por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (Ministerio de Educación República Dominicana, 2014). Los ítems para las evaluaciones han sido los mismos tanto para docentes como para acompañantes. Como puede observarse en la Tabla 7, las autoevaluaciones que los docentes de nuevo ingreso han realizado acerca de sí mismos como docentes han cambiado poco a lo largo del programa. Podemos decir que los docentes han sido muy generosos con sus valoraciones quizás pensando que estas podrían tener algunas consecuencias para su evaluación final.

Tabla 7

Valores medios de las evaluaciones y autoevaluaciones de los docentes principiantes en cada dimensión y en los dos periodos (octubre 2018-marzo 2019)

Dimensiones estándares	Tipos de evaluación	Periodo evaluación	N	Media	Desviación estándar
El/la estudiante y su aprendizaje	Evaluación	1	1821	3,2510	,75199
		2	3145	3,9557	,67528
	Autoevaluación	1	3191	4,2288	,59671
		2	2963	4,2938	,55334
Contenido curricular	Evaluación	1	1821	3,0716	,77777
		2	3145	3,8496	,71093
	Autoevaluación	1	3191	4,0382	,68254
		2	2963	4,1538	,61492
Proceso de enseñanza aprendizaje	Evaluación	1	1821	3,1260	,77455
		2	3145	3,9085	,69510
	Autoevaluación	1	3191	4,1557	,64219
		2	2963	4,2783	,58500
Compromiso personal y profesional	Evaluación	1	1821	3,4213	,70570
		2	3145	4,0819	,64734
	Autoevaluación	1	3191	4,2942	,58423
		2	2963	4,3697	,55282

La observación de la Tabla 7 nos muestra una realidad que hemos observado en otras ocasiones en relación con los docentes de nuevo ingreso en la República Dominicana. Y es que, bien por temor a posibles consecuencias, bien por desconocimiento, los propios docentes tienden a evaluarse a sí mismos de una manera extraordinariamente positiva. Sin embargo, encontramos que en los diarios reflexivos sí que aparecen referencias a necesidades de mejora:

Me anoto algunos logros, pero también algunas áreas en las que necesito avanzar. Entre las áreas que requieren mi atención están: mayor eficiencia en el manejo del tiempo en el aula, adaptar los temas de la malla curricular a las necesidades específicas de mis alumnos, implementar herramientas de evaluación apropiadas con la gran cantidad de alumnos en las aulas y el espacio físico reducido. (Extracto de diario de la profesora AMMG, mayor de 40 años)

A mi inicio como docente de la escuela multigrado fue muy difícil para mí acostumbrarme a trabajar con varios cursos a la vez. Pero al pasar el tiempo me he dado cuenta de que ha sido lo mejor que me ha pasado como docente, porque he tenido que aprender al doble y responder a situaciones diferentes a la misma vez, eso me a echo ser más comprensiva y paciente. Hoy reflexiono en mi práctica y puedo afirmar que he aprendido mucho más. Trabajar con multigrado no es tan difícil solo hay que ponerle entrega y amor a lo que hace. (Extracto de diario de la profesora YCY, entre 31 y 40 años)

En el caso de las evaluaciones realizadas por los acompañantes, observamos ciertas diferencias entre las puntuaciones obtenidas al inicio y finalización del programa. Como podemos observar en la Tabla 7, los resultados de las evaluaciones de los docentes de nuevo ingreso han sido mayores siempre en el segundo periodo. Hay que destacar que las mayores puntuaciones corresponden a la Dimensión Compromiso personal y profesional. Ello significa que los acompañantes quieren destacar de sus docentes de nuevo ingreso la dedicación y preocupación por la mejora como docentes. Vamos a analizar con mayor detalle estas diferencias. Para ello hemos querido constatar si estas diferencias son o no significativas y hemos aplicado la prueba para distribuciones no paramétricas de Kruskal-Wallis.

Los resultados que presentamos en la Tabla 8 nos muestran que en las cuatro dimensiones de los Estándares Profesionales y de Desempeño y Certificación de la Carrera Docentes se encuentran diferencias significativas entre las evaluaciones realizadas en el periodo de diciembre y marzo, ya que el nivel de significación es menor a 0,05.

Tabla 8

Prueba de Mann-Whitney para el contraste de medias entre las dimensiones de las evaluaciones realizadas por acompañantes en los dos momentos

	Periodo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Dimensión I. El/la estudiante y su aprendizaje	1	1821	1668,55	3038431,00
	2	3145	2955,37	9294630,00
Dimensión II. Contenido curricular	1	1821	1635,95	2985601,00
	2	3145	2977,85	9362364,00
Dimensión III. Proceso de enseñanza-aprendizaje	1	1821	1615,68	2937300,00
	2	3145	2982,16	9375903,00
Dimensión IV. Compromiso personal y profesional	1	1821	1670,77	3035780,50
	2	3145	2949,90	9277422,50
Estadísticos de prueba ^a				
	<u>Dimensión I. El/la estudiante y su aprendizaje</u>	<u>Dimensión II. Contenido curricular</u>	<u>Dimensión III. Proceso de enseñanza-aprendizaje</u>	<u>Dimensión IV. Compromiso personal y profesional</u>
U de Mann-Whitney	1379500,000	1319376,000	1283829,000	1384127,500
W de Wilcoxon	3038431,000	2985601,000	2937300,000	3035780,500
Z	-30,498	-31,822	-32,386	-30,315
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000	,000

Tabla 9

Prueba de Kruskal Wallis para el contraste de medias entre las dimensiones de las evaluaciones realizadas por acompañantes en función de los años de experiencia de los docentes principiantes

	Dimensión I. El/la estudiante y su aprendizaje	Dimensión II. Contenido curricular	Dimensión III. Proceso de enseñanza-aprendizaje	Dimensión IV. Compromiso personal y profesional
Chi-cuadrado	27,419	30,299	33,256	25,509
gl	5	5	5	5
Sig. asintótica	,000	,000	,000	,000

Hemos analizado los resultados obtenidos contrastándolos en función de diferentes variables. En primer lugar, en función del sexo de los docentes principiantes, encontramos que, aplicando la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados nos muestran que no existen diferencias significativas en función del sexo en las diferentes dimensiones medidas: Dimensión I. El/la estudiante y su aprendizaje ($\chi^2 = -1.440, p > 0.05$); Dimensión II. Contenido curricular ($\chi^2 = -2.452, p > 0.05$); Dimensión III. Proceso de enseñanza-aprendizaje ($\chi^2 = -1.722, p > 0.05$) y Dimensión IV. Compromiso personal y profesional ($\chi^2 = -1.491, p > 0.05$). Sin embargo, sí hemos encontrado diferencias significativas cuando hemos comparado los resultados de las evaluaciones en función de los años de experiencia de los docentes, ya que el nivel de significación es menor de 0.05, como se puede ver en la Tabla 9. Comparando las diferencias en función de las parejas de tramos de edad (menos de 25; entre 25 y 30; entre 30 y 40 y más de 40 años), encontramos que las mayores diferencias se dan entre las puntuaciones de los docentes que tienen entre 25 y 30 años y los mayores de 40 en todas las dimensiones. Y ocurre que las puntuaciones de los docentes más jóvenes son más elevadas que las de los mayores de 40 años.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos descrito las características y resultados del programa de inducción para docentes principiantes que se viene desarrollando en República Dominicana. Hay que reconocer que los resultados de la implantación de este tipo de programas de inducción sólo pueden verse en el medio y largo plazo (Ingersoll & Strong, 2011, Tricarico, Jacobs & Yendol-Hoppey, 2015, Marent, Deketelaere, Jokikokko, Vanderlinde, & Kelchtermans, 2020) de forma que podamos conocer el verdadero impacto que el programa ha tenido no sólo en la calidad docente, sino en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, como los datos nos han ido mostrando a lo largo de este artículo, podemos afirmar que el programa ha alcanzado resultados positivos en diferentes dimensiones.

El PNI ha tenido un resultado altamente positivo según las percepciones de los principales protagonistas. Como hemos descrito, tanto docentes, acompañantes como directores escolares han mostrado su alta satisfacción con el programa. El programa ha tenido un impacto positivo principalmente debido a la figura de los acompañantes (también denominados en este artículo como mentores). Estos se autoperciben con altas cualidades para el desarrollo de la función de acompañamiento, principalmente debido a que en su actividad profesional en las escuelas desempeñan estas mismas funciones.

Los docentes de nuevo ingreso han mejorado en sus competencias docentes desde el punto de vista de los propios docentes, de los acompañantes y de los directores escolares. De la totalidad de aspectos de la práctica docente, la dimensión que muestra una mayor diferencia desde el punto de vista de los propios docentes es la relacionada con la ética profesional y según los directores

escolares, la responsabilidad en el trabajo. Este aspecto muestra un resultado del programa que no sólo ha afectado a la enseñanza directa en el aula, sino también al compromiso profesional de los docentes. Esto se ve corroborado también a través de los resultados en los cuestionarios de evaluación y autoevaluación que hemos utilizado. Respecto de estos datos, hemos de concluir que, a diferencia de los resultados alcanzados en Nueva Zelanda por Smith Anderson & Blanch (2016), los docentes principiantes dominicanos no encontraron especiales dificultades al autoevaluarse y ser evaluados utilizando los estándares nacionales.

Por otra parte, en esta investigación hemos utilizado una amplia variedad de instrumentos para recopilar información. Muchos de ellos han sido desarrollados por el equipo de investigación, mientras que otros han sido adaptados. Quisiéramos destacar la validación que hemos realizado de la escala Mentoring Competency Assessment. Como hemos mostrado en los resultados, el análisis factorial realizado nos confirma la consistencia de la estructura diseñada por Fleming et al. (2013) aunque la dimensión Diversidad requiera un análisis más específico.

El PNI, como hemos descrito, ha obtenido una valoración positiva desde el punto de vista de los participantes. Sin embargo, será necesario realizar un adecuado seguimiento de los docentes en su segundo y tercer año para determinar los efectos reales no sólo en la mejora de las competencias docentes sino en los resultados de aprendizaje. Como han mostrado recientemente Bressman, Winter & Efron (2018), el acompañamiento como estrategia de desarrollo profesional docente tiene éxito cuando no se limita sólo a los primeros años de enseñanza.

Los programas de desarrollo profesional de alto impacto buscan que los profesores reflexionen activamente acerca de sus prácticas y las comparen con indicadores adecuados de práctica profesional (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005). En este sentido el PNI ha promovido la reflexión en los docentes principiantes a través de los diarios reflexivos, así como mediante el trabajo de acompañamiento que han realizado los mentores. Además, la práctica docente observada se ha contrastado con los Estándares Profesionales como criterio objetivo de calidad docente asumido por el país. Siguiendo con los criterios defendidos por Ingvarson, Meiers & Beavis (2005), los mejores programas de formación implican a los profesores para que identifiquen lo que necesitan aprender, y que planifiquen experiencias de aprendizaje que les permitan cubrir esas necesidades. También proporcionan tiempo a los profesores para probar nuevos métodos de enseñanza, y les proporcionan apoyo y asesoramiento en sus clases cuando se encuentran con problemas de implementación. Al respecto podemos decir que a lo largo del programa se han realizado diferentes eventos que han permitido el diagnóstico de necesidades formativas, bien a través de la autoevaluación y la evaluación por parte de los acompañantes. Es preciso en este punto recordar que los niveles de autoevaluación realizada por los docentes fueron excesivamente altos por lo que podemos tener la duda de si las respuestas eran objetivas o altamente subjetivas. Finalmente, Ingvarson Meiers & Beavis (2005) destacan que los programas exitosos son aquellos que incluyen actividades que animan a los profesores a hacer menos privadas sus prácticas de forma que puedan recibir retroacción de sus compañeros. Este es un criterio que el PNI contempló desde el inicio y por ello los acompañantes ofrecían retroalimentación a los docentes con posterioridad a la observación directa en sus aulas.

Pero junto con los resultados positivos que hemos mencionado, cabe destacar áreas de mejora que se requieren en un programa que, en su primera edición puede haber tenido errores que requieren de atención e intervención. En primer lugar, mencionamos la falta de coordinación puntual entre los distintos actores en determinados momentos. Como se ha descrito, el programa ha generado la necesidad de coordinación de más de 5300 personas, distribuidas por todo el país. Esto ha supuesto que, sobre todo al principio del programa haya habido alguna descoordinación entre los diferentes niveles del sistema: desde los directores de centros educativos, las direcciones distritales y regionales, el Ministerio de Educación, y el equipo de apoyo y acompañamiento. En segundo lugar,

hemos observado una cierta desproporción en la cantidad de docentes asignados a acompañantes. Debido a la irregular distribución geográfica de los docentes de nuevo ingreso, ha habido situaciones que han requerido que algunos acompañantes asumieran el acompañamiento de más de cinco docentes de nuevo ingreso, que era el promedio establecido. Ello ha influido en la cantidad y calidad del acompañamiento recibido por los docentes de nuevo ingreso. Por otra parte, el hecho de que un porcentaje alto de docentes principiantes enseñaran en zonas rurales (44%) y un 16,5% en escuelas rurales aisladas, ha llevado a los acompañantes a tener que realizar largos desplazamientos a menudo por carreteras y caminos con dificultad de acceso, lo que ha repercutido igualmente en la cantidad de acompañamientos recibidos por los docentes.

Por otra parte, podemos mencionar como un problema a resolver la falta de horas libres del acompañante para el ejercicio adecuado de su función. Como se recordará, los acompañantes son en su mayoría coordinadores pedagógicos de centros educativos dominicanos. Estos coordinadores han debido de compartir su dedicación a su centro con la del acompañamiento. Y en ocasiones, las labores del centro dificultaban la liberación para realizar las visitas de acompañamiento, algo de lo que los directores escolares se han quejado en las encuestas respondidas.

Además, hemos de constatar la escasa formación en competencias digitales por parte de determinados participantes en el programa (no sólo de los docentes). Esta ha sido una limitación a la que se ha ido dando respuesta en los seminarios formativos para acompañantes y en los círculos de aprendizaje de los docentes de nuevo ingreso. Sin embargo, hemos de reconocer que existe una clara necesidad de formación en la utilización de las tecnologías digitales como herramientas para la formación y el aprendizaje. A esta necesidad se une la realidad de falta de equipamiento informático y de conectividad en los centros educativos.

A lo largo de este artículo hemos descrito algunos aspectos que permiten comprender el desarrollo y resultados parciales del PNI. Asumimos algunas limitaciones propias de un intento de concentrar en pocas páginas un proceso complejo como es un programa formativo nacional. En primer lugar, reconocemos que hay voces del programa que no aparecen en el artículo: los coordinadores regionales y distritales, los responsables del Ministerio de Educación, así como del INAFOCAM, y especialmente de los estudiantes. Por otra parte, hemos optado por ofrecer una visión general del programa y ello ha supuesto la utilización de un enfoque descriptivo cuantitativo. El equipo de investigación cuenta con una gran cantidad de datos cualitativos procedentes no sólo de los diarios reflexivos, sino de los informes de acompañamiento, de los informes sobre los círculos de aprendizaje, así como de las evaluaciones cualitativas realizadas por los acompañantes que podrían haberse incluido. Por último, la valoración de un programa de desarrollo profesional docente requiere atender no sólo la satisfacción de los participantes o sus aprendizajes. Como la literatura de investigación ha señalado, son los resultados en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, los que nos pueden determinar en definitiva la calidad de un programa formativo.

A partir de los resultados que hemos presentado en este artículo constatamos la necesidad de ofrecer algunas recomendaciones en relación con este y otros programas de inducción a docentes principiantes. El primer lugar constatamos la importancia que han tenido los acompañantes como figuras claves en el proceso de inducción a los docentes. Sin embargo, se requiere que estos puedan disponer de mayor autonomía y capacidad de movilización para poder desplazarse a centros educativos que en algunas ocasiones son distantes de los propios. Además, se requeriría que los acompañantes pudieran disponer de una formación inicial previa y específica para el acompañamiento a docentes principiantes, especialmente en lo que hace referencia al proceso de mentoría y desarrollo profesional docente. Especialmente importante es también el dominio de competencias digitales ya que gran parte del acompañamiento actualmente se desarrolla en línea.

En relación con los docentes principiantes planteamos la necesidad de que el programa de inducción se ofrezca al inicio de su acceso a la función docente. En algunos casos el programa no ha

iniciado con el comienzo del curso y ello ha supuesto que los docentes principiantes accedan a centros educativos sin el debido acompañamiento. Los equipos de gestión de los centros educativos juegan un papel importante al integrar a los docentes principiantes. A lo largo del programa que hemos descrito se ha ofrecido formación a los directores escolares para que diseñen el plan de acogida a los docentes incorporados en las escuelas. Pero junto a estos desafíos que hemos descrito, el que nos parece más importante es el de ofrecer a los docentes que participan en programas de inducción, itinerarios formativos que les permitan seguir creciendo como docentes una vez que el periodo de inducción ha finalizado. Desde el punto de vista de los autores de este artículo, vemos la necesidad de realizar el seguimiento de una selección de docentes de nuevo ingreso a lo largo de su segundo y tercer año. Ello nos permitiría conocer el impacto real que el programa ha tenido en la calidad de los docentes que han participado en el programa.

Agradecimientos

Al equipo del Viceministerio de Acreditación y Certificación Docente de la República Dominicana, y a su titular D. Manuel Ramón Valerio; al equipo del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio y a su director D. Andrés de las Mercedes, a los docentes de nuevo ingreso, acompañantes, tutores, coordinadores del Programa Nacional de Inducción a docentes de nuevo ingreso de la República Dominicana.

Referencias

- Avalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran & L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487–552). Singapore: Springer.
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, *73*, 162–170. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2018.04.003>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, *48*, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>.
- Fleming, M., House, S., Hanson, V. S., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Rubio, D. M. (2013). The mentoring competency assessment: Validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine*, *88*(7), 1002–1008. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298>
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). *Impacts of comprehensive teacher induction final results from a randomized controlled study*. Washington, DC. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104028.pdf>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). The characteristics of effective professional development: A synthesis of lists. Recuperado de la base de datos de ERIC. (ED. 478380)
- 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*, 207–216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, *38*(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, *81*(2), 201–233. <http://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. *Educationa Policy Analysis Archives*, 13(10). <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>
- Jáspez, J. F., & Sánchez Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Educationa Policy Analysis Archives*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: PISE.
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A., & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92–105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.004>
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.016>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., & Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 145-168.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción a la docencia en América latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Ministerio de Educación República Dominicana. (2014). *Estándares profesionales y de desempeño y certificación y desarrollo de la carrera docente*. Santo Domingo: Ministerio de Educación República Dominicana.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris: OECD Publishing.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in *Teaching and Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180–188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.011>
- Plöger, W., Scholl, D., Schüle, C., & Seifert, A. (2019). Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase – A longitudinal study comparing science and non-science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 215–225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.018>
- 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, 116–126.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.014>
- Smith, T., & Ingersoll, V. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681–714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Tok, Ş. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice.

- Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4142–4146.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.654>.
- Tricarico, K. M., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching*, 21(3), 237–259.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953821>
- UNESCO-OREALC & LLECE. (2016). Informe de resultados del tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje. Santiago de Chile: UNESCO.
 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101–116.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6, 133–150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>

Sobre los Autores

Carlos Marcelo

Universidad de Sevilla (España)

marcelo@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-8547-367X>

<https://scholar.google.es/citations?user=KVgLQh4AAAAJ&hl=es>

Carlos Marcelo es Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Coordina el Instituto de Investigación Educativa de la Universidad de Sevilla. Ha investigado sobre la formación inicial de los docentes, la inducción a la docencia y el desarrollo profesional. Otros temas de interés en la investigación tiene que ver con los procesos de aprendizaje de docentes a través de las tecnologías digitales.

María Altagracia López Ferreira

Instituto Tecnológico de Santo Domingo (República Dominicana)

altagracia.lopez@intec.edu.do

<https://orcid.org/0000-0003-3672-4230>

Maria Altagracia López Ferreras es consultora, investigadora y docente del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Actualmente es Directora del Centro de Innovación en Educación Superior (CINNES-INTEC). Formación inicial en Matemática, posee una Licenciatura en Matemática Pura y otra en Educación mención Matemática de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Cuenta con el grado de Master en Administración y Planificación de la Educación Superior del INTEC y de Doctorado en Educación de Nova Southeastern University (NSU).

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 108

27 de julio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,
Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil