

archivos analíticos de políticas educativas

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



Volumen 27 Número 73

17 de junio 2019

ISSN 1068-2341

Inducción a la Profesión Docente: Los Problemas de los Profesores Principiantes en la República Dominicana

Juan Francisco Jáspez
✉

Marita Sánchez-Moreno
Universidad de Sevilla
España

Citation: Jáspez, J. F., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>

Resumen: Este artículo presenta los hallazgos de un estudio exploratorio-descriptivo, con un enfoque cuantitativo-cualitativo, cuyo objetivo fue identificar y describir los problemas de los profesores principiantes que participaron en un programa de inducción docente (INDUCTIO) en la República Dominicana. Se diseñaron dos cuestionarios *ad hoc* y se aplicaron a 363 profesores principiantes y 45 mentores respectivamente. Igualmente se desarrollaron dos grupos focales, uno con doce profesores principiantes y otro con diez mentores. Los hallazgos reflejan que el manejo de la disciplina, la motivación y dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes son los problemas que más afrontan los profesores principiantes. La percepción acerca de dichos problemas mejora notablemente tras permanecer en el programa cinco meses. Finalmente, se detectan diferencias significativas entre los problemas identificados al inicio del programa tanto por los profesores principiantes como por los mentores. Del mismo modo, se observaron diferencias significativas en relación con los problemas que ambos grupos refieren haber superado.

Journal website: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Manuscript received: 15/5/2018
Revisions received: 27/11/2018
Accepted: 27/11/2018

Palabras claves: Inducción; profesor principiante; mentor; problemas

Induction to teaching profession: Problems of beginner teachers in the Dominican Republic

Abstract: This article presents the findings of an exploratory-descriptive study, with a quantitative-qualitative approach, whose objective was to identify and describe the problems faced by beginner teachers who participated in a teaching induction program (INDUCTIO) in the Dominican Republic. Two *ad hoc* questionnaires were designed and applied to 363 beginning teachers and 45 mentors respectively. Likewise, two focus groups were developed, one with 12 beginning teachers and the other with 10 mentors. The findings reflect that management of discipline issues, motivation and the response to students' individual differences are the problems most faced by beginning teachers. The perception of these problems meaningfully improves after remaining in the program for five months. Furthermore, significant differences are detected regarding the problems identified at the beginning of the program by both novice teachers and mentors. Similarly, significant differences were observed in relation to the problems that the two groups refer to have overcome.

Keywords: Induction; beginner teachers; mentor; problems

Indução a profissão docente: As dificuldades dos professores principiantes na República Dominicana

Resumo: Este artigo apresenta as descobertas de um estudo exploratório-descritivo, com um foco quantitativo-qualitativo cujo objetivo era identificar e descrever os problemas dos professores novatos que participaram de um programa de indução educacional (INDUCTIO) em República Dominicana. Foram projetados dois questionários *ad hoc* eles eram respectivamente 363 professores novatos aplicados e 45 mentores. Igualmente foram desenvolvidos dois grupos focais, um com 12 professores novatos e outros com 10 mentores. As descobertas refletem que a manipulação da disciplina, a motivação e dar resposta às diferenças individuais dos estudantes é os problemas que mais os professores novatos confrontam. A percepção sobre esta melhoria de problemas depois de permanecer no programa cinco meses. Finalmente, são descobertas diferenças significantes entre os problemas identificados pelos professores novatos e os problemas identificados pelos mentores ao começo do programa como também com relação aos problemas que eles diz para ter superado os professores novatos e os problemas pontudos para os mentores.

Palavras-chave: Indução; professor iniciante; mentor; problemas

Inducción Profesional a la Docencia: Los Problemas de los Profesores Principiantes en la República Dominicana

Los primeros pasos en la enseñanza constituyen el comienzo de un encuentro entre el profesor principiante y la realidad. Empezar la labor docente es parte de una etapa donde hay estrés y nerviosismo (Díaz & Castillo, 2008), entusiasmo y expectativas, necesidades y problemas que tiene que resolver el profesor principiante para poder llegar a ser exitoso. El profesor que se inicia en la labor de aula debe conocer y comunicar cuáles son sus limitaciones para poder recibir la ayuda que necesita. Por otro lado, los responsables de la formación docente deben conocer y atender la realidad del profesorado desde el inicio de su trabajo en las aulas. Lo anteriormente expresado se confirma en el siguiente párrafo que se refiere a un estudio sobre los profesores principiantes en Uruguay:

Los profesores necesitan, en sus primeros años de experiencia docente, saber identificar claramente los problemas principales en sus primeras etapas del desarrollo profesional. La administración educativa debe considerar esta información para poder delinear políticas de capacitación y formación continua capaces de arrojar luces que sirvan para el desarrollo autónomo y permanente de todos los profesores, considerando sus diferentes itinerarios y trayectorias y las etapas o ciclos de la vida profesional (Rodríguez, 2012, p. 22).

La inducción a la docencia está asociada al acompañamiento de un mentor o profesor experimentado, experto y dispuesto que apoya el desarrollo profesional, personal y laboral del que inicia sus primeros pasos en la enseñanza. La inducción docente es un período considerado clave para mejorar la calidad de la práctica de enseñanza y aprendizaje, de modo que ésta impacte favorablemente en los resultados académicos de los estudiantes.

Algunas escuelas que desarrollan prácticas de apoyo intrainstitucional a fin de mejorar el desempeño del profesorado, utilizan la orientación y el acompañamiento, formal o informal al nuevo docente, como principal estrategia. Este servicio se lleva a cabo para ayudar al profesor principiante a situarse en el contexto escolar, así como a las nuevas exigencias de la profesión docente (Aspfors, Kemmis, Heikkinen, & Edwards-groves, 2014). Este apoyo puede ser llevado a cabo por uno de sus pares más experimentados o por los directivos de la escuela donde labora el profesor principiante.

Los resultados de este estudio dan respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los problemas que afrontan los profesores principiantes de la República Dominicana? La literatura internacional confirma que el estudio de los problemas del profesorado principiante ayuda a que tanto involucrados como interesados en este tipo de investigación amplíen sus conocimientos acerca de la realidad de estos profesores. De ahí que los resultados de esta investigación podrán ayudar a una mayor comprensión de los problemas que afrontan los profesores principiantes de la República Dominicana y de qué manera los pueden superar. Así mismo los desafíos hacen referencia a la posibilidad de implementar un programa permanente de inducción a la docencia que resulte eficaz, tal y como afirman Algozzine, Gretes, Queen, & Cowan-Hathcock (2007) en los resultados de un estudio que realizaron con profesores de tercer año en catorce sistemas escolares de la Alianza de Educación del Suroeste de Carolina del Norte. En definitiva, un programa de inducción que procure la mejora de la calidad de la práctica docente de aula y de los aprendizajes de los estudiantes dominicanos.

Marco Teórico

Inducción Profesional Docente

La inducción docente es una etapa clave para la consolidación de la imagen personal, profesional y laboral del profesor que se inicia en la labor docente. Es un período de socialización en el que se construyen y desarrollan conocimientos, habilidades, valores y normas según lo plantean Nasser-Abu & Fresko (2010) en un estudio de evaluación integral del programa nacional de inducción de profesores en Israel. El profesor principiante se desarrolla en un contexto donde el profesor necesita ser orientado, acompañado y apoyado por un profesor experimentado, experto y dispuesto (mentor), por las autoridades educativas y por la comunidad en general. En los dos párrafos siguientes se define y describe la inducción como:

...el período de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 2019, p. 1).

Durante este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza (Bozu, 2010, p. 57).

El profesor principiante llega a un contexto social y cultural poco conocido y tiene que irse adaptando a la cultura institucional, propia de la escuela a donde ha sido designado y que le marcará para el resto de su vida profesional. Es donde, según Ávalos (2016), encuentra estudiantes con características diferentes: capacidades y entornos escolares particulares. Su trabajo lo lleva a relacionarse con el contenido curricular, así como a participar en las actividades de las comunidades escolares y a interactuar con colegas, padres y autoridades.

Al profesor principiante casi siempre se le deja a su suerte, siendo el inicio de su carrera el período en el que necesita más ayuda. A menudo tiene que experimentar el choque de sus creencias y sus compromisos con la realidad de ser maestro novato en un sistema escolar desgarrador e implacable (Agarwal, Epstein, Oppenheim, Oylar, & Sonu, 2010). Es obvio que todo profesor necesita saber qué va a enseñar a fin de hacerlo con eficacia (Meckes, & Bascopé, 2012), por eso, en su “ida y vuelta” de la casa a la escuela le llegan ideas novedosas, dudas y preocupaciones acerca de qué y cómo hacer para que sus alumnos aprendan. Todo esto le genera tensión, pero también desafíos y deseos de lograr la mejora de la calidad de su práctica en el aula y en la escuela.

Durante los primeros años el profesor principiante desarrolla las mismas tareas de un profesor experimentado y al mismo tiempo tiene que ir aprendiendo acerca de su saber pedagógico (Boerr, 2014). Al igual que sus compañeros, tiene que gestionar su entorno personal que incluye en gran parte lo personal, familiar, económico, político, religioso y profesional. Planificar la clase, evaluar las competencias desarrolladas por los estudiantes, preparar y usar recursos didácticos adecuados, lograr mantener la motivación y cierto control de la disciplina de sus alumnos son algunas de las nuevas tareas que afronta el profesor principiante. A esto se agregan las relaciones interpersonales que tiene que ir construyendo de manera simultánea con el personal de la escuela, con los estudiantes y con los padres.

Otro aspecto importante es que el profesor principiante se da cuenta que hay una brecha significativa entre la teoría de la universidad y la práctica de la escuela. Durante el primer año en las aulas el profesor principiante observa cómo las mejores prácticas de su programa de formación inicial son ahogadas por el ritmo implacable del día a día de su vida laboral (Windschitl, Thompson,

& Braaten, 2011). Ante esta situación, puede desmotivarse y decepcionarse y llegar a creer que el esfuerzo realizado durante su formación inicial no se corresponde con lo que ha empezado a hacer en la escuela (Ibarrola-García, 2014). Sin embargo, como plantean Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner, (2015) en los resultados de un estudio con 97 profesores alemanes a pesar de bajar sus expectativas, los profesores principiantes fueron capaces de adaptarse a su nuevo entorno e ir construyendo y desarrollando aprendizajes y competencias para desenvolverse con éxito en su carrera profesional. Es en este marco que el saber y el hacer, desde la práctica reflexiva, se articula y genera un nuevo y útil conocimiento práctico a favor de sus alumnos.

La Labor de Mentoría

La mentoría como una práctica de acompañamiento, orientación y apoyo al desarrollo personal, profesional y laboral, es vital para el éxito de los profesores principiantes. En la actualidad la labor de mentoría se lleva a cabo en diferentes países y a lo largo de los años se ha convertido en un tema de investigación y análisis. La mentoría aporta beneficios tanto al profesor que inicia su ejercicio profesional en el aula, como a la escuela y al sistema educativo en general. La mentoría está asociada a la relación personal y profesional entre un profesor con más experiencia y conocimiento (mentor) y un profesor o grupo de profesores menos experimentados cuya misión consiste en ayudarlos a desarrollarse durante un tiempo determinado.

El mentor es un modelo a seguir entre sus compañeros. Es un profesor con experiencia de aula, conocimiento pedagógico y disciplinar y con disposición personal para apoyar al profesor principiante. Su capacidad profesional para la formación de profesores lo convierten en un acompañante de excelencia (Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders, & Baumert, 2013). El mentor tiene que ser capaz de construir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes por encima de lo que demanda su profesión (Inostroza de Celis, Jara, & Tagle, 2010). Una combinación experiencia-formación permitirá al mentor lograr una mayor eficacia en el desempeño del profesor principiante (Roehrig, Bohn, Turner, & Pressley, 2008), ya que es copartícipe y corresponsable de la mejora permanentemente del profesor principiante.

Löfström & Eisenschmidt (2009) sostienen que el mentor deberá estar conectado con las necesidades del profesor principiante. El permanente contacto entre ambos va a provocar un flujo permanente de comunicación de doble vía. Este conocimiento de la realidad del profesor principiante le dará al mentor la oportunidad de saber qué hacer para apoyar el desarrollo profesional del profesor principiante durante el período de inducción.

En este sentido, un programa de inducción de calidad ha de incluir tiempo disponible para que los mentores conozcan y trabajen con los profesores principiantes de manera directa, lo que se traduce en que la mentoría debe implementarse con asignación de enseñanza a tiempo parcial (Wood & Stanulis, 2011). Una sobrecarga de tareas que se excedan de la mentoría limita la labor del mentor que apoya al profesor principiante.

Los Problemas que Afronta el Profesor Principiante

El profesor principiante llega a la escuela con diversos problemas: aquellos que no pudo resolver durante su formación inicial y los que tiene que ir afrontando durante sus primeros años y a lo largo de su carrera profesional. Para Mitchell, Reilly, & Logue (2009) el manejo de la clase, trabajar las diferencias individuales, los problemas de conducta de los alumnos y el trato a los padres son obstáculos que tiene que superar el profesor principiante. Con frecuencia el profesor principiante se encuentra con directivos y colegas que no le brindan la orientación ni el apoyo que necesita, grupos de estudiantes muy numerosos, estudiantes con poca motivación, un clima laboral conflictivo y, en consecuencia, con pocas posibilidades de cultivar buenas relaciones interpersonales. En adición a lo anterior, Gaikhorst, Beishuizen, Korstjens & Volman (2014) plantean que el profesor principiante

sufre miedo y ansiedad cuando se encuentra con padres con estudios superiores, alumnos que hablan otro idioma o que saben hablar más de una lengua, así como la violencia que existe en muchos entornos.

Struyven & Vanthournout (2014) realizaron un estudio en la región de Flandes (Bélgica), sobre el porqué los profesores recién graduados no entran o abandonan temprano la profesión docente. Estos investigadores han enumerado cinco razones: “falta de perspectiva de futuro, insatisfacción laboral, la carga laboral, las políticas escolares y la relación con los padres” (p. 1). La falta de perspectiva de futuro fue la razón más sobresaliente en los resultados de dicho estudio.

Cuando el profesor principiante muestra falta de conocimiento en la comprensión de los estudiantes y el contexto escolar, puede recibir presión emocional y profesional (Li, 2016) de sus colegas, directivos, estudiantes, padres y hasta de la comunidad. Esta presión también puede provenir de sí mismo, ya que en algún momento llega a sentirse mal por no poder encarar la disciplina, evaluar correctamente, establecer buena relación con los padres y la decepción personal (Anthony, Haigh, & Kane, 2011). Según Fernández (2015), para transmitir seguridad y demostrar el dominio de la materia al alumnado, el profesor principiante tiene que conocer técnicas de enseñanza para estimular el aprendizaje cuando se encuentra con grupos muy numerosos en las aulas y, en muchos casos, contestar preguntas alejadas de los conocimientos dominados.

Otro aspecto a considerar es el sentimiento de inferioridad que genera miedo y autoaislamiento al profesor principiante. Taranto (2011) se refiere a tres obstáculos que tiene que afrontar el profesor principiante: ansiedad, duda de sí mismo y aislamiento. En este mismo orden, Schatz-Oppenheimer & Dvir (2014) confirman que pueden aparecer la soledad, inseguridad y confusión, llegando a provocar inercia. Además, cuando a la escuela llega un profesor principiante con una actitud cerrada o creencia de autosuficiencia, pudiera alejar la ayuda o aceptación de sus iguales.

Otro factor que puede afectar al profesor principiante es el haber alcanzado unos resultados académicos de alto rendimiento durante su formación inicial. Esto lo puede llevar a creer que no tiene problemas ni necesidades. Moldeo, Stewart & Dunmeyer (2014) confirman que el rendimiento académico puede hacer creer que están preparados para enseñar en base al contenido, el conocimiento y el éxito en los estudios universitarios. Sin embargo, este sentido de autoeficacia puede verse cuestionado a partir de su encuentro con la realidad. Esto parece estar asociado a las expectativas y creencias con las que llega el principiante a la escuela y que se ven amenazadas por la realidad predominante y a la que tiene que adaptarse. Pillen, Beijaard & Brok (2012) plantean que se genera el conflicto entre lo que se desea y lo que es posible a partir de la realidad.

Por otra parte, la ubicación geográfica de la escuela, la cultura organizacional, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y cómo mejorar su desempeño pedagógico pueden convertirse en dificultades que afectan negativamente el desarrollo de una práctica de enseñanza de calidad (Thomas & Lefebvre, 2014), lo que en muchos casos genera un estado emocional no deseado en el que aparecen las tensiones, conflictos y falta de motivación. Estos factores afectan negativamente al profesor principiante y le dificultan llegar a convertirse en un profesional exitoso.

Toren & Iliyan (2008) desarrollaron una investigación en escuelas árabes de Israel y una buena parte de los problemas encontrados resultan ser comunes para todo docente que se inicia en la carrera profesional. El estudio arrojó como resultados que los tres problemas más señalados por los profesores, mentores y asesores, en orden de importancia, fueron: 1) cómo abordar la disciplina en el aula, 2) cómo mantener la motivación de los estudiantes y 3) el manejo de las diferencias individuales.

Cabe destacar que al profesor principiante le preocupa el comportamiento de los estudiantes, qué y cómo hacer para que aprendan, la actitud asumida por el mentor que le acompaña, sus colegas, directivos escolares, padres y la comunidad. El profesor principiante se interesa por aumentar su

nivel de dominio sobre los contenidos curriculares, la planificación, la evaluación, el uso de los recursos didácticos y en gran proporción la integración curricular de la tecnología en su práctica docente para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes.

Los Programas de Inducción Docente

Los primeros tres años de experiencia de un profesor son determinantes para su consolidación como un buen profesional de la docencia. La buena calidad de la formación y del apoyo que reciba el profesor principiante durante estos primeros años lo ayudará a convertirse en un docente exitoso. Por eso, es importante el diseño, implementación, monitoreo, evaluación y sistematización de programas de orientación, acompañamiento y apoyo al profesor principiante a fin de ayudarlo a superar los problemas con los que llega a la escuela; así como aquellos que afronta en el día a día, teniendo como finalidad principal mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

Actualmente se plantea que los programas de inducción docente deben centrarse en los aprendizajes de los alumnos, ya que han de facilitar el paso de la universidad a la escuela, así como el desarrollo profesional y la retención del profesorado principiante (Brady, Hebert, Barnish, Kohmstedt, Welsh, & Clift, 2011). De ahí que el diseño y desarrollo de los programas de inducción docente tienen que responder a las necesidades individuales del profesorado principiante y al contexto al que pertenece (Kearney, 2014) para poder facilitar la calidad de su práctica y, en consecuencia, mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Howe (2006) resalta siete características que favorecen la eficacia de los programas de inducción docente: 1) garantizan el acompañamiento de un mentor experto que da seguimiento y orienta en el uso de estrategias para mejorar la práctica de aula, 2) favorecen una carga académica reducida, que permite al profesor principiante observar a otros profesores, interactuar con el mentor y otros colegas, 3) ayudan a la construcción de la identidad profesional del profesor, 4) apoyan la realización de prácticas centradas en la realidad de la escuela y de la comunidad, 5) contemplan una intensiva capacitación en servicio, 6) promueven que mentores y principiantes aprendan juntos en un ambiente de colaboración y reflexión, 7) enfatizan la asistencia por encima de la evaluación.

En consonancia con lo planteado, queda claro que la inducción docente es un proceso que facilita el desarrollo y consolidación de la identidad del profesor principiante. En este sentido Monroy (2013) plantea que la identidad profesional de los profesores principiantes no se logra de manera individual, sino a través de la relación que se establece con los que participan e inciden en el propio proyecto personal o profesional. La inducción docente está asociada a la labor de mentoría, llevada a cabo para orientar, acompañar y apoyar al profesor que se inicia en la labor docente. Para ello es fundamental el diseño e implementación de programas de inducción docente centrados en las necesidades de los estudiantes y del profesorado principiante. Esto significa un mayor conocimiento de los problemas que tiene que afrontar el profesor principiante pues este conocimiento sirve de punto de apoyo para la mejora de la formación docente inicial y continua (Haser, 2010) en aras de alcanzar mejoras significativas en el desempeño del profesorado y, en consecuencia, en los resultados académicos de los estudiantes.

En las dos últimas décadas se han venido implementando programas de inducción en Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. Marcelo y Vaillant (2017) han revisado las políticas de inducción docente a profesores principiantes en estos países latinoamericanos. En el siguiente cuadro se hace una comparación de cómo se implementa la inserción a la docencia en cada uno de esos países:

Cuadro 1

Inserción a la docencia en clave comparada

Países	Institucionalidad	Duración	Componentes	Carrera Docente
Brasil	Se trata de experiencias que se están llevando a cabo en algunos Estados, pero no hay una política y estrategia común a nivel de país. Inclusión de la inducción en el Plan Nacional 2014-24.	Varía según los Estados.	Diversidad según experiencia.	No existe a nivel país.
Chile	Creación de un Sistema Nacional de Inducción en una ley específica.	Primeros diez meses	Mentoría. Otras actividades dependiendo de cada escuela. Papel destacado del director	Evaluación al finalizar el primer año
México	Existencia de inducción en la Ley General de Servicio Profesional Docente	Dos años	Tutor seleccionado de entre profesores con experiencia. Tutoría ofrecida en presencial o en línea.	Evaluación al final del primer año
Perú	Regulación de la inducción en Ley de Reforma Magisterial y desarrollo de reglamento.	Seis meses	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los Grupos interaprendizaje	Al final de la inducción los docentes son evaluados
República Dominicana	Reconocimiento de la inducción en la Ley General de Educación 66'97, en el Reglamento del Estatuto Docente y en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa; pero aún no ha elaborado un reglamento específico. Desarrollo experiencia piloto (INDUCTIO) y actualmente puso en marcha el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso.	Un curso escolar	Mentores seleccionados y formados para su función. Se incluyen los círculos de aprendizaje y seminarios presenciales	Se espera que al final del Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso los docentes sean evaluados.

Fuente: Tomado y adaptado de Marcelo y Vaillant (2017)

En la República Dominicana se desarrolló el programa INDUCTIO durante el año escolar 2015-2016, cuyo objetivo fue contribuir a la mejora de la práctica de aprendizaje-enseñanza de los

profesores principiantes de la República Dominicana que participaron en el mismo, a fin de lograr los resultados académicos deseados en los alumnos. INDUCTIO fue un programa piloto de inducción docente que formó y acompañó simultáneamente a 45 mentores y a 363 profesores principiantes de 36 distritos escolares de las 18 regionales de educación del país. Este programa se desarrolló en respuesta a lo recomendado en el informe final sobre políticas docentes en la República Dominicana (Beca, 2012) que sugería desarrollar la inducción de manera gradual con experiencias piloto en territorios determinados. Cabe destacar que el mapa educativo de la República Dominicana está dividido en dieciocho regionales educativas. En el siguiente cuadro se presenta una distribución de los profesores principiantes y los mentores de INDUCTIO por regional de educación:

Cuadro 2

Profesores y mentores participantes en INDUCTIO por regional educativa

Regionales de educación	Cantidad Profesores principiantes	Cantidad Mentores
1	20	1
2	22	3
3	35	3
4	20	3
5	29	4
6	7	1
7	20	2
8	24	5
9	20	2
10	23	3
11	20	2
12	20	2
13	20	2
14	20	2
15	29	5
16	20	2
17	14	1
18	20	2
Total	363	45

INDUCTIO fue una iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), dependencia del Ministerio de Educación de la República Dominicana que a la vez financió el desarrollo de este programa piloto de inducción docente del profesorado principiante. Esta iniciativa se desarrolló bajo la responsabilidad operativa del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Intec) y de especialistas de la Universidad de Sevilla (España).

Para realizar la función de mentores se seleccionaron 31 profesores con más de cinco años de experiencia que realizaban la función de coordinadores pedagógicos de centros educativos, 11 profesores formadores del Instituto de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), 2 técnicos docentes distritales y 1 técnico docente regional.

La siguiente figura presenta mayores detalles del programa INDUCTIO: objetivos, características, componentes, contenidos modulares, actividades realizadas y la modalidad en la que se desarrolló dicho programa.

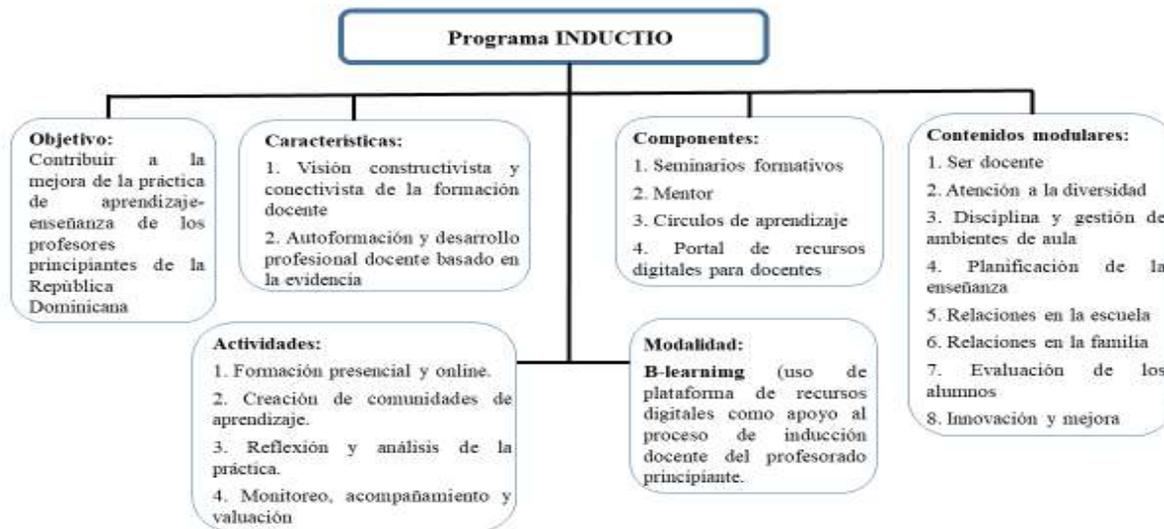


Figura 1. Programa INDUCTIO

Recientemente (2018) se ha puesto en marcha el Programa Nacional de Inducción a Docentes de Nuevo Ingreso de la República Dominicana. Este programa ha sido asumido como política educativa estatal y tiene como objetivo facilitar la iniciación, adaptación e integración mediante el acompañamiento y la capacitación a los docentes de nuevo ingreso en su ejercicio profesional. El propósito es potenciar el desarrollo de las competencias pedagógicas en las cuatro dimensiones establecidas en Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (Minerd, 2014) del Ministerio de Educación de la República Dominicana: 1) El Estudiante y su Aprendizaje, 2) Contenido Curricular, 3) Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y 4) Compromiso Personal y Profesional.

Metodología

Este estudio se centró en indagar los problemas que manifiestan los profesores principiantes al inicio de su participación en el Programa INDUCTIO de la República Dominicana. Para ello se plantearon los siguientes objetivos: a) Identificar y describir los problemas de los profesores principiantes al inicio de su participación en el programa INDUCTIO en la República Dominicana; b) Identificar y describir qué problemas superaron los profesores principiantes cinco meses después de haberse iniciado en el programa INDUCTIO de la República Dominicana; c) Establecer diferencias significativas entre mentores y profesores principiantes en relación tanto a la detección de problemas que estos últimos afrontan a su llegada a la escuela como a los problemas que fueron superados por los profesores principiantes tras cinco meses de permanencia en el programa INDUCTIO y, finalmente, d) Valorar la actitud de directores de los centros educativos ante el proceso de inducción de los profesores principiantes de su escuela.

Tipo de Investigación

Esta investigación es de corte mixto ya que se utilizan instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo que se complementan y enriquecen la investigación dado que esta combinación permite elevar el nivel de profundización y comprensión del fenómeno que se investiga (Pereira, 2011). El

método cuantitativo fue utilizado empleando la técnica de la encuesta mediante la aplicación de un cuestionario a profesores principiantes y a mentores que participaron en el programa INDUCTIO. Los resultados fueron analizados mediante el programa SPSS23, utilizando estadísticos descriptivos y diferencias de medias (t-Student) entre mentores y docentes principiantes. Mientras que el método cualitativo se desarrolló empleando la técnica del grupo focal con una muestra de profesores principiantes y mentores. Los datos fueron analizados utilizando un sistema de categorías previamente establecido.

Sujetos

Para la realización de este estudio se seleccionó la población de profesores principiantes (N= 363) y de mentores (N= 45), pertenecientes a 36 distritos educativos de los 105 que a la fecha pertenecían a las dieciocho regionales educativas de la República Dominicana y que participaron en el programa INDUCTIO. Los criterios establecidos para la selección de los profesores principiantes fueron: a) que tuvieran menos de dos años laborando en el sistema educativo público de la República Dominicana y b) que estuvieran participando en el programa INDUCTIO. Para el caso de la selección de los mentores se estableció como criterio que estuvieran participando en el programa INDUCTIO como acompañantes de uno o más profesores principiantes. Los cuestionarios se aplicaron a una muestra final de N= 325 profesores principiantes y N= 37 mentores.

Cabe destacar que los mentores laboraban como coordinadores pedagógicos en centros educativos y algunos eran técnicos docentes. En la República Dominicana los coordinadores pedagógicos se encargan de orientar, acompañar y apoyar a los profesores en su desempeño en y desde el aula, mientras que los técnicos docentes asesoran y acompañan a los centros educativos en el desarrollo de la gestión pedagógica.

Un primer grupo focal se desarrolló con la participación de doce profesores principiantes y el segundo grupo focal con la participación de diez mentores. En ambos casos los participantes se seleccionaron bajo los criterios: (a) participar en el programa INDUCTIO y (b) pertenecer a distintos distritos educativos.

El 90.5% de los profesores principiantes consultados fue de género femenino, mientras el 9.5%, de género masculino. Cabe destacar que en República Dominicana existe una alta feminización en la carrera de Educación¹. Por otra parte, el mayor rango de edad de los principiantes que participaron en INDUCTIO se concentra entre los 26 y 30 años (27.1%). A este rango le siguen el de 36 y 40 (22.5%) y 31 y 35 (21.5%) años de edad, respectivamente. El menor porcentaje (0.3%) corresponde al intervalo de los que tienen menos de 20 años de edad. El 83.4% de los profesores principiantes informó tener menos de un año de experiencia de aula.

El 77.1% de los mentores encuestados fue de sexo femenino y el 22.9%, masculino. El rango de edad de los mentores está entre los 36 y 40 años de edad (22.9%); le siguen el de entre 41 y 45 (17.1%); el de entre 31 y 35 años y el entre 46 y 50 años de edad respectivamente (11.4%); el de entre 25 y 30 años de edad (8.6%) y en último lugar el de más de 55 años (2.9%). Como se observa, el 45.7% de los mentores tiene edad comprendida entre los 31 y 50 años. Llama la atención que el 25.7% de los mentores no respondió la pregunta sobre su edad.

¹ Según las estadísticas del Ministerio de Educación a diciembre del 2016, en el sistema había 92.009 cargos docentes, incluyendo también directores, técnicos y coordinadores docentes. De estos, 68.939 correspondían al sexo femenino y 23.070 al masculino (Anuario de estadísticas educativas, año lectivo 2015-2016, Departamento de Estadísticas e Indicadores Educativos).

Instrumentos

Para este estudio se utilizaron dos cuestionarios: “Necesidades Formativas del Profesorado Principiante de la República Dominicana. Principiantes”, aplicado a 325 profesores principiantes y “Necesidades Formativas del Profesorado Principiante de la República Dominicana. Mentores”, aplicado a 37 mentores. Por otra parte y, para fortalecer los resultados de esta investigación, se desarrollaron además, dos guías de grupo focal que responden al tipo de entrevista semiestructurada, una con doce profesores principiantes de INDUCTIO y otra con diez mentores.

Los cuestionarios y las guías de grupos focales se usaron para determinar los problemas afrontados, así como los problemas superados por los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO. Los cuatro instrumentos están fundamentados en las cuatro dimensiones establecidas en Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (Minerd, 2014) del Ministerio de Educación de la República Dominicana: El Estudiante y su Aprendizaje, Contenido Curricular, Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Compromiso Personal y Profesional.

Los cuestionarios forman parte del estudio y se diseñaron ad hoc, tomando como referentes los principales problemas detectados por Sánchez-Moreno y Mayor (2006). Estos instrumentos poseen preguntas sociodemográficas para caracterizar tanto a los profesores principiantes como a los mentores. En dichos cuestionarios hay preguntas sobre los problemas frecuente que tenían que afrontar los principiantes a su llegada a la escuela y cuáles de esos problemas habían superado cinco meses después de estar en la escuela. Los cuestionarios están conformados por 3 dimensiones, las cuales se presentan en los cuadros 3 y 4 con sus respectivos número de ítems.

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

Cuadro 3

Cuestionario a profesores principiantes

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

Cuadro 4

Cuestionario a profesores mentores

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

Las guías de grupos focales se elaboraron *ad hoc* y tienen como referentes los ítems de los cuestionarios elaborados. Antes de la aplicación de dichos instrumentos se consultó a dos expertos y luego se procedió a la aplicación piloto con un grupo de siete profesores principiantes y otro de tres mentores del programa INDUCTIO. Cada una de las dos guías de grupo focal están conformadas por ocho ítems, agrupados en tres dimensiones: Problemas afrontados, Problemas superados y Necesidades formativas. El objetivo de las guías de grupos focales fue determinar los problemas afrontados por los profesores principiantes a su llegada a la escuela, los problemas superados a cinco meses de haber llegado a la escuela, así como las necesidades formativas.

Los cuestionarios se aplicaron de manera personal y presencial a los profesores principiantes y a los mentores que participaron en el programa INDUCTIO, mientras que los grupos focales de profesores principiantes y mentores se desarrollaron de manera presencial y fueron grabados en audio con una duración promedio de 90 minutos. La información fue transcrita y analizada mediante un análisis centrado en el significado, enfatizando la condensación e interpretación de las respuestas de los participantes.

Resultados

El siguiente análisis se enfoca en una descripción de los principales problemas de los profesores principiantes dominicanos a su llegada a la escuela y en qué medida los fueron solucionando. El análisis se completa con la información obtenida en el desarrollo de los grupos focales.

Resultados de Cuestionario a Profesores Principiantes

Los siguientes resultados nos revelan que los principales problemas que afrontaron los profesores principiantes dominicanos a su llegada a la escuela están relacionados con: relación con los colegas, motivación de los estudiantes, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, dominio de la materia, valoración social de la profesión y de la labor docente, relación con el director del centro, adaptación al contexto cultural y social, planificación de las clases, sobrecarga laboral y cantidad de estudiantes por aula.

Preguntamos a los profesores principiantes cuáles de los diez principales problemas, señalados a su llegada a la escuela, habían solucionado cinco meses después de haber llegado a la escuela. Entre los más superados se encuentran relación con los colegas como el más superado, de una media inicial de 3.45 pasa a 4.34, para una diferencia de 0.89. El segundo problema más superado es dominio de la materia (de 3.37 a 4.24) con un crecimiento de 0.87. Siguen adaptación al contexto cultural y social que de 3.31 pasa a 4.09, para una diferencia de 0.78; valoración social de la profesión y de la labor docente que pasa de 3.37 a 4.14, resultando una diferencia de 0.77 y planificación de las clases de 3.31 a 3.97, para una diferencia de 0.66. Sin embargo, los dos problemas menos superados a mitad del período de inducción fueron sobrecarga laboral de 3.29 a 3.5 (0.21) y cantidad de estudiantes por aula de 3.28 a 3.52 (0.24). Esto se explica por el hecho de que al profesor principiante le asignan otras tareas adicionales a las que desarrolla en el aula y, por otro lado, pocas veces hay variación en cuanto al horario de trabajo y la cantidad de estudiantes durante el año escolar.

Tabla 1

Problemas de los principiantes a su llegada a la escuela y cinco meses después

	Media antes	Media Principiantes después	Diferencia
Relación con los colegas	3.45	4.34	0.89
Motivación de los estudiantes	3.38	3.91	0.53
Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	3.37	3.89	0.52
Dominio de la materia	3.37	4.24	0.87
Valoración social de la profesión y de la labor docente	3.37	4.14	0.77
Relación con el director del centro	3.33	3.9	0.57
Adaptación al contexto cultural y social	3.31	4.09	0.78
Planificación de las clases	3.31	3.97	0.66
Sobrecarga laboral	3.29	3.5	0.21
Cantidad de estudiantes por aula	3.28	3.52	0.24

Resultados de Cuestionario a Profesores Principiantes y Mentores

Se realizó un análisis de diferencia de media con t-Student. Este contraste sirve para conocer si existen diferencias significativas entre dos grupos, en este caso entre los mentores y los profesores principiantes. Consideramos que la percepción que tienen los mentores sobre los problemas que identificaron en los profesores principiantes a su llegada a la escuela está fundamentada en que tienen más experiencia por sus años en servicio y en la práctica, ya que los profesores principiantes, casi siempre basan su percepción en la teoría que han construido en la universidad.

Hemos encontrado que hay diferencias significativas entre la percepción de los mentores y la percepción de los profesores principiantes en función de los problemas afrontados a la llegada a la escuela y antes de entrar al programa INDUCTIO. Existe diferencia significativa (.000) en relación con el mantenimiento de la disciplina en el aula, donde los mentores lo consideraron un problema mayor (4.14), mientras que los profesores principiantes no vieron así (3.34). Hay diferencia significativa (.002) en evaluación de los estudiantes, ya que para los mentores era un problema fuerte (3.78) y para los profesores principiantes no lo era (3.11). Existe diferencia significativa (.003) en remuneración (pago por el trabajo realizado) en donde los profesores principiantes lo consideraron como un problema grande (3.18) y los mentores no lo consideraron como tal (2.47). Otra diferencia que se observa es en motivación de los estudiantes (.003), debido a que los mentores (3.97) lo consideraron como un problema importante; sin embargo, para los profesores principiantes (3.38) era menos importante. Encontramos diferencia en dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes (.004), puesto que los mentores (3.97) lo señalaron como un problema fuerte; pero para los profesores principiantes era menos fuerte (3.37).

Tabla 2

Diferencia de media de problemas enfrentados según mentor y profesor principiante

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias				
	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	gl	Sig. (bilateral)	Media mentor	Media princi
Mantenimiento de la disciplina en el aula	3.342	.068	3.991	356	.000	4.14	3.24
Motivación de los estudiantes	7.536	.006	3.123	45.828	.003	3.97	3.38
Dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes	3.340	.068	2.909	355	.004	3.97	3.37
Evaluación de los estudiantes	.796	.373	3.128	355	.002	3.78	3.11
Organizar el trabajo del aula	4.226	.041	2.999	48.940	.004	3.81	3.24
Falta de materiales didácticos	2.337	.127	2.756	354	.006	3.89	3.21
Planificación de las clases	1.615	.205	3.026	356	.003	3.95	3.31
Conocimiento de las políticas educativas	1.321	.251	2.929	355	.004	3.77	3.11
Remuneración (pago por el trabajo realizado)	1.675	.196	2.959	351	.003	2.47	3.18

Como la percepción que tienen los mentores está fundamentada en su experiencia de más práctica y años en servicio que los profesores principiantes, nos interesó buscar diferencias significativas entre mentores y profesores principiantes en función de los problemas superados después de cinco meses de permanecer en el programa INDUCTIO. Los resultados nos indicaron que existe diferencia muy significativa (.000) entre profesores principiantes y mentores en remuneración (pago por el trabajo realizado), donde profesores principiantes lo consideraron un problema muy superado (3.38), mientras los mentores no lo vieron así (2.30). Cabe destacar que a la llegada a la escuela este era un problema más fuerte para los profesores principiantes que para los mentores. También hay diferencia muy significativa (.000) en clima laboral, donde los mentores

(3.97) percibieron que fue superado y los profesores principiantes, no lo consideraron así (2.81). También se observa diferencia significativa (.002) en realización de trabajos no docentes, ya que para los mentores (2.85) este problema fue superado, mientras que para los profesores principiantes, no (3.51). Después de cinco meses de estar en el Programa INDUCTIO, observamos que la diferencia significativa se refleja en que los profesores principiantes consideraron los problemas como más superados que los mentores, a excepción de clima laboral y organización del trabajo en el aula, donde los mentores superaron a los profesores.

Para los profesores principiantes que participaron en el grupo focal, los problemas más superados a cinco meses de estar en el programa INDUCTIO se relacionan con manejo de la disciplina, planificación, uso de la tecnología y gestión del tiempo. Los mentores, por su parte, resaltaron la rapidez con que se han adaptado a su grado, el manejo de grupos, el uso de herramientas tecnológicas y la elaboración y desarrollo de la planificación. Hay coincidencia entre los profesores principiantes y mentores que participaron en los grupos focales en manejo de la disciplina, planificación, uso de la tecnología como problemas superados.

Tabla 3

Diferencia de media de problemas superados según mentor y profesor principiante

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias				
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>T</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i> (bilateral)	Media mentor	Media princi
Organizar el trabajo del aula	3.077	.080	3.012	352	.003	4.30	3.72
Conocimiento de las políticas educativas	.457	.499	-2.855	355	.005	3.44	3.90
Conocimiento del reglamento del centro	.009	.926	-2.422	346	.016	3.22	3.71
Realización de trabajos no docentes	.431	.512	-3.049	352	.002	2.85	3.51
Remuneración (pago por el trabajo realizado)	.686	.408	-4.797	351	.000	2.30	3.38
Clima laboral	38.078	.000	7.035	58.142	.000	3.97	2.81

Consideramos pertinente saber cómo los profesores principiantes de INDUCTIO caracterizaron sus primeros meses en la escuela (mitad de año escolar). La tabla 4 nos presenta que, de los 325 principiantes encuestados, 324 respondieron a esta pregunta. Para 153 participantes

(47.1%) los primeros meses fueron satisfactorios en lo personal, profesional y laboral; 152 de ellos (46.8%) dijeron que les costó algo adaptarse a la vida de la escuela, pero que estaban satisfechos; 10 profesores principiantes (3.1%) expresaron que seguía siendo un período de tiempo complicado y que les estaba creando problemas de estrés. Mientras que 9 de ellos (2.8%) informaron que estaban totalmente en crisis y planteándose si continuar o no como profesores porque creían que no iban a ser capaces. De los encuestados, 1 (.3%) no contestó esta pregunta.

Tabla 4
Caracterización primeros meses en la escuela (profesores principiantes)

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

Resultados Grupo Focal con Profesores Principiantes

Los profesores principiantes que participaron en el grupo focal informaron que a su llegada a la escuela afrontaron problemas vinculados al manejo de la disciplina, la motivación, uso de la tecnología, las necesidades de algunos niños para estudiar, planificación, impartir clase en un nivel para el que no se habían formado y falta de integración de los padres.

En el grupo focal con los profesores principiantes de INDUCTIO enfocamos la pregunta sobre cuáles eran los principales problemas a su llegada a la escuela y a continuación se enumeran algunas expresiones:

“Entre los problemas que yo he tenido vendría siendo lo que ya es la disciplina y las necesidades de algunos niños para estudiar...”

“En mi caso, como maestra nueva, nunca había dado clase. La disciplina es uno, segundo la planificación, tercero falta de estrategias para motivar a los estudiantes y el uso de la tecnología...”

En relación con los problemas superados, cabe destacar que para los profesores principiantes que participaron en el grupo focal, los problemas que fueron superando fueron: manejo de la disciplina, planificación, uso de la tecnología y gestión del tiempo. En relación con los que contestaron el cuestionario, sólo ha habido coincidencia en planificación de las clases. Algunas expresiones de los profesores principiantes se enumeran a continuación:

“Yo superé el problema de la indisciplina gracias a Dios, el de la tecnología y el de la planificación, también cuando le enseñé mi planificación a mi mentora y coordinadora ellas dicen muy bien, cada día lo voy superando...”

“Lo que he superado es el manejo de la disciplina, el uso de la tecnología y la distribución de tiempo en cuanto a los contenidos...”

Cabe destacar que en relación con lo respondido en el cuestionario y en el grupo focal por los profesores principiantes, sólo ha habido coincidencia en tres problemas que ellos tuvieron que afrontar a su llegada a la escuela: motivación de los estudiantes, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes y planificación de las clases.

Resultados Grupo Focal con los Mentores

Los mentores que participaron en el grupo focal informaron que los profesores principiantes a su llegada a la escuela presentaban dificultades relacionadas con manejo de disciplina en el aula, elaborar e implementar la planificación docente basada en el diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación de la República Dominicana, manejo del tiempo a la hora de implementar la planificación plasmada, uso casi inexistente de recursos didácticos, aplicación de recursos tecnológicos. Otro problema, ya de carácter administrativo que reportaron los mentores era que las escuelas no facilitaban los permisos para participar en los talleres de capacitación y seguimiento que se les daba a los principiantes. Estos problemas señalados por los mentores se corresponden con su percepción a partir de la experiencia desarrollada durante su participación como acompañantes de los profesores principiantes de INDUCTIO. A continuación, presentamos algunas expresiones de los mentores que participaron en el grupo focal:

...uno de los principales problemas era cómo implementar y elaborar la planificación docente basada en el diseño curricular puesta en práctica que nos facilitó el MinerD (Ministerio de Educación de la República Dominicana), otro es el manejo de disciplina en el aula.

...comparto algunas de las exposiciones de la colega, manejo del tiempo o uso del tiempo, no solo en la planificación plasmada, sino en la ejecución, uso casi inexistente de recursos didácticos, también mucha dificultad para el manejo de grupos.

...Hemos visto tantas dificultades, problemas de disciplina, esas clases pasivas que usted va y no se siente el activamiento de los estudiantes...

En lo relativo a los problemas superados, los mentores que participaron en el grupo focal resaltaron la rapidez que se habían acoplado a su grado, el manejo de grupos, el uso de herramientas tecnológicas, uso y aplicación de la planificación. A continuación presentamos algunas expresiones de los mentores:

...han superado el manejo de grupos, el uso de herramientas tecnológicas, gracias al programa que los ha dotado de herramientas y ha sido familiarizado, también con la estrategia de aprovechamiento del tiempo.

...en lo de la planificación se está superando y está en un proceso muy significativo, no sólo de la planificación, sino de la aplicación en sí.

Por otra parte, consultamos a los mentores para saber acerca de la actitud de los directores de los centros educativos frente al proceso de inducción de los profesores principiantes que laboraban en las escuelas que ellos dirigían y la media obtenida fue de 1.65, lo cual significa que es muy buena (en una escala donde 1 es excelente y 5 es deficiente).

Otro aspecto a considerar fue que a medida que los profesores principiantes se formaban en el programa INDUCTIO desarrollaron competencias que les permitieron ayudar a otros colegas con más tiempo que ellos en la escuela. Con una media de 3.52 se expresa el nivel de colaboración de los principiantes como alto.

Discusión y Conclusiones

En este estudio hemos encontrado que los profesores principiantes y los mentores que participaron en el programa INDUCTIO indicaron que el manejo de la disciplina, la motivación de los estudiantes y dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes eran los problemas que más tenían que afrontar. Estos resultados sugieren que los problemas que afrontan los profesores principiantes parecen ser comunes a los detectados en otras investigaciones. Toren & Iliyan (2008) realizaron un estudio en escuelas árabes de Israel relacionada con los problemas que afrontan los profesores principiantes y los resultados pusieron de manifiesto que los tres problemas más señalados por profesores, mentores y asesores fueron: cómo abordar la disciplina, cómo mantener la motivación de los alumnos y el manejo de las diferencias individuales. Igualmente, para Mitchell, Reilly, & Logue (2009) entre los obstáculos que tiene que afrontar el profesor principiante están: manejo de la clase, trabajar las diferencias individuales y problemas de conducta de los alumnos. Esto podría estar relacionado con el conocimiento de pocas técnicas para el manejo de grupos y la falta de experiencia de aula de los profesores principiantes de la República Dominicana, razones que se consideran estar ligadas al inicio difícil de su labor docente.

Los resultados de este estudio indican que ha habido mejora en la superación de los problemas afrontados por los profesores principiantes de INDUCTIO. Según los profesores principiantes y los mentores, los problemas más superados están vinculados con: relación con los colegas, motivación de los estudiantes, dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, dominio de la materia, valoración social de la profesión y de la labor docente, relación con el director del centro, adaptación al contexto cultural y social y planificación de las clases. Esto supone que desde sus inicios los profesores principiantes de las escuelas dominicanas necesitan orientación, acompañamiento y apoyo para conocer y adaptarse a la realidad escolar, ya que los primeros momentos de la inducción docente suelen ser lentos y difíciles, pero a medida que se desarrolla la inducción docente, se identifican algunos avances que demuestran que los profesores principiantes son capaces de adaptarse mejor a su nuevo entorno como lo confirman los resultados de un estudio que hicieron Dicke, Elling, Schmeck, & Leutner (2015) con 97 profesores principiantes alemanes.

Encontramos diferencias significativas entre la percepción de los mentores y profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO sobre los problemas afrontados a su llegada a la escuela: mantenimiento de la disciplina, evaluación de los estudiantes) y motivación de los estudiantes eran problemas más fuertes para los mentores y menos para los profesores. Estas diferencias podrían estar relacionadas con los conocimientos pedagógicos y experiencia docente que a través del tiempo y la práctica han ido desarrollando los mentores, ya que ellos han sido profesores en las escuelas dominicanas.

En función de los problemas superados, existen diferencias significativas entre los profesores principiantes y mentores que participaron en el programa INDUCTIO en remuneración o pago por el trabajo realizado clima laboral y realización de trabajos no docentes ya que para los profesores principiantes éstos eran problemas muy superados, mientras que para los mentores no. La percepción de los profesores principiantes podría estar relacionada con su adaptación al entorno escolar, los conocimientos construidos por su participación en INDUCTIO y la experiencia docente durante los primeros cinco meses.

El éxito de los programas de inserción a la docencia está ligado por una parte a la satisfacción que siente el profesor principiante, ya que, según Kearney (2014), los programas de inducción docente tienen que centrarse en las necesidades individuales del profesorado principiante y al contexto al que pertenece. Todo indica que los profesores principiantes de INDUCTIO

estuvieron muy motivados en su proceso de inducción puesto que un alto porcentaje dijo sentir satisfacción en lo personal, profesional y laboral aunque les costó adaptarse a la vida de la escuela.

Por otra parte, la actitud asumida por los directivos de los centros educativos también influye en el éxito de los programas de inducción tal y como corroboran los datos obtenidos en el estudio que ponen de manifiesto que los mentores consideraron que la actitud de los directivos de los centros donde laboran los profesores principiantes fue excelente. El apoyo del director en lo pedagógico y en lo administrativo ayuda a que los profesores principiantes se adapten a la realidad escolar y superen los problemas que afrontan a su llegada a la escuela. Wood & Stanulis (2011) afirman que el director del centro hace que resulte fácil o difícil a los profesores principiantes ser aceptados en la comunidad educativa. Estos resultados nos revelan que los directivos de los centros educativos dominicanos se muestran colaboradores y apoyan a los profesores principiantes para que puedan hacerse mejores maestros y ayudar a que sus estudiantes mejoren la calidad de sus aprendizajes.

En definitiva, los profesores principiantes que participaron en el programa INDUCTIO lograron aprender más, desarrollaron mayores capacidades relacionadas con su práctica docente, minimizaron sus problemas iniciales y redujeron su ansiedad ya que su implicación en el programa INDUCTIO les ayudó tal y como sugieren Fresko & Nasser-Abu (2009), a comprender y responder al contexto particular de sus escuelas, les ofreció la oportunidad de ampliar sus conocimientos y sus habilidades para la enseñanza así como a compartirlas con otros de sus colegas.

A Modo de Cierre

Los resultados de este estudio nos ayudan a identificar dos limitaciones importantes: a) Son resultados que corresponden a una población de sólo 325 profesores principiantes que participaron en un programa piloto denominado INDUCTIO y no al total de los profesores principiantes del país y b) son resultados que corresponden a una población de treinta y seis distritos educativos de un total de ciento cinco que a la fecha pertenecían a las dieciocho regionales educativas de la República Dominicana que participaron en el programa INDUCTIO.

Por otro lado, entre los desafíos que se generan a partir de los resultados de este estudio se sugiere que se amplíe la investigación sobre el profesorado principiante de la República Dominicana en relación con sus problemas, necesidades formativas, creencias y actitudes, ya que a la fecha es poca la cantidad de investigaciones que se han realizado en la República Dominicana entorno a esta temática. Esto permitirá comparar los resultados de este estudio con otros, a fin de lograr una mayor visión de la realidad que tienen que afrontar los profesores principiantes dominicanos.

Ante la realidad encontrada, las autoridades del Ministerio de Educación de la República Dominicana deben desarrollar, monitorear y evaluar de manera permanente el programa nacional de inducción docentes de nuevo ingreso que actualmente ha puesto en marcha, haciendo mayor énfasis en que los profesores principiantes superen problemas como manejo de la disciplina, motivación y atención a las diferencias individuales de los estudiantes, ya que de la eficacia de este y de todos los programas de inducción es que depende la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes tal y como se ha argumentado y justificado en este estudio.

A raíz de los hallazgos de estudio, se recomienda que se desarrollen programas de inducción docente para todos los profesores principiantes que ingresen al sistema educativo dominicano, a fin de mejorar la calidad de su desempeño y de los aprendizajes de los estudiantes. Igualmente, se sugiere que los mentores que orientan, acompañan y apoyan a los profesores principiantes sean profesores expertos y experimentados en gestión y acompañamiento de clases en aulas. Además, resultaría interesante fortalecer los programas de formación inicial y continua en base a la realidad

que se vive en las aulas y escuelas, de manera que se constatare la existencia de puentes entre la teoría y la práctica. Todas estas sugerencias podrían contribuir a la socialización de los profesores principiantes de manera que les resultara más fácil superar los problemas que encuentran en las aulas y en las escuelas.

Agradecimientos

A Denia Burgos, Carlos Marcelo García, Ginia Montes de Oca, los profesores principiantes y a los mentores que participaron en el programa INDUCTIO.

Referencias

- Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. & Sonu, D. (2010). From ideal to practice and back again: Beginning teachers teaching for social justice. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 237-247. <http://doi.org/10.1177/0022487109354521>
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J., & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House*, 80(3), 137-143. <http://doi.org/10.3200/TCHS.80.3.137-143>
- Anthony, G., Haigh, M., & Kane, R. (2011). The power of the "object" to influence teacher induction outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 861-870. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.010>
- Aspfors, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., & Edwards-groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. *International Handbook of Teacher Education*, 1, 487-522. <http://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>
- Beca, C. (2012). *Informe Final de Consultoría sobre Políticas Docentes en República Dominicana*. Santiago de Chile: OEI.
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Docencia*, 54, 52-63.
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Brady, P., Hebert, L., Barnish, M. E., Kohmstedt, J., Welsh, H., & Clift, R. T. (2011). Inducting new teachers in Illinois: Challenge and response. *Action in Teacher Education*, 33(4), 329-342. <http://doi.org/10.1080/01626620.2011.620518>
- Díaz, F., & Castillo, P. N. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y retos. *Reencuentro*, 52, 49-61.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Fernández, E. (2015). Las dificultades del profesor principiantes en la educación universitaria. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3(2007-7890), 1-16.
- Fresko, B., & Nasser-Abu, F. (2009). When intentions and reality clash: Inherent implementation difficulties of an induction program for new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 278-284. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.001>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J. J., Korstjens, I. M., & Volman, M. L. L. (2014). Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school

- teachers. *Teaching and Teacher Education*, 42, 23–33. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>
- Haser, C. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 293–307. <http://doi.org/10.1080/02619761003713894>
- Howe, E. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297. <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del profesor : ¿cuándo empieza todo? *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 219–238.
- Inostroza de Celis, G., Jara, E., & Tagle, T. (2010). Perfil Del Mentor Basado En Competencias. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36, 117–129. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Li, R. (2016). Mentoring as a supportive way for novice teachers in foreign language teacher development: A case study in an ethnic college in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2) (1798-4769), 318-327. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0702.10>
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681–689. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.005>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesor con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1–26.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017) Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica: casos y tendencias. *Cadernos de Pesquisa*, 1224-1249.
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/EPAA.20.14507>
- Minerd. (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. Santo Domingo, República Dominicana: Minerd.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 344–349. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.008>
- Moldeo, L., Stewart, P., & Dunmeyer, M. (2014). Pre-service teachers' sense efficacy: Relationship to academy ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, 41, 60-66.
- Monroy, V. (2013). Las identidades profesionales de los docentes principiantes desde la intencionalidad ética. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 789-810
- Nasser-Abu, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15–29. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=194118804003>
- Pillen, M., Beijard, D., & Brok, P. D. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, (March 2015), 1–21. <http://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Rodríguez, E. (2012). Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la reforma de la educación secundaria en Uruguay. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 4(1681–5653), 1–

- 27.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 684–702. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.008>
- Sánchez-Moreno, M., & Mayor Ruiz, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923–946.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140–149. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.011>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Taranto, G. (2011). New-teacher induction 2.0. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(December), 4–15. <http://doi.org/10.1080/21532974.2011.10784675>
- Thomas, M., Thomas, C., & Lefebvre, E. (2014). Dissecting the teacher monolith: Experiences of beginning basic school teachers in Zambia. *International Journal of Educational Development*, 38, 37–46. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.05.006>
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041–1056. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.009>
- Windschitl, M., Thompson, J., & Braaten, M. (2011). Ambitious pedagogy by novice teachers: Who benefits from tool-supported collaborative inquiry into practice and why? *Teachers College Record*, 113(7), 1311–1360. <http://doi.org/10.1080/0002831213476334>
- Wood, A. L., & Stanulis, R. N. (2011). Quality teacher induction: “Fourth-wave” (1997 – 2006) induction programs. *The New Educator*, 5(1), 1-23. <http://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399561>

Sobre los Autores

Juan Francisco Jáspez Neró

Universidad de Sevilla

jjaspez@hotmail.com

Asesor Pedagógico y Encargado de Formación y Desarrollo Profesional Docente del Programa República Digital Educación de la República Dominicana. Profesor por contrato de universidades como Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (República Dominicana), Universidad Católica Tecnológica de Barahona (República Dominicana), Universidad Católica Nordestana (República Dominicana) y Universidad Abierta Para Adultos, UAPA (República Dominicana). Doctorado en Educación (en término) de la Universidad de Sevilla, España. Magíster en Planificación y Administración de la Educación de la Universidad INTEC, República Dominicana. Especialidad en Lingüística Aplicada de la Educación de la Universidad INTEC, República Dominicana. Licenciatura en Filosofía y Letras de la Universidad Eugenio María de Hostos, República Dominicana. Maestro Normal Primario de la Escuela Normal Félix Evaristo Mejía, República Dominicana.

<https://orcid.org/0000-0002-8391-8153>

Marita Sánchez-Moreno

Universidad de Sevilla

marita@us.es

Doctora en Ciencias de la Educación, Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla y miembro de la Red RILME. Profesora visitante de instituciones como la Lynch School of Education (Boston), la Universidad de Northwestern (EEUU), el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (México), la Universidad de Manchester, (Reino Unido) y de la Universidad de Deakin (Melbourne, Australia). Su campo de especialización es el estudio de las organizaciones educativas y en particular, los procesos de liderazgo, cultura, asesoramiento y género. Ha dirigido varios proyectos de investigación subvencionados en convocatorias competitivas, los más recientes sobre Formación de gestores para el gobierno y la gestión de la universidad y Formación de directores escolares basado en el análisis de su práctica y coaching.

<http://orcid.org/0000-0002-5744-3959>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 27 Número 73

17 de junio 2019

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre que el trabajo se atribuya al/los autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifiquen y la misma licencia se aplique al trabajo derivado. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/> 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), QUALIS A1 (Brasil), 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: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendía** (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **Maria Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

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: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (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 Bevanot 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 **Jackyung 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 Yemeni

Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **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

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil