



Inserción del profesor principiante al Sistema Educativo Dominicano

Insertion of the beginning teacher to the Dominican Educational System

ROMÁN SANTANA, Wanda Marina¹

GABOT, Martha Teresa²

LÓPEZ, Rafelina Altagracia³

SILVESTRE, Emmanuel⁴

Román Santana, W. M., Gabot, M. T., López, R. A. y Silvestre, E. (2020). Inserción del profesor principiante al Sistema Educativo Dominicano. *RELAPAE*, (12), pp. 150-168.

Resumen

Para describir el proceso de inserción percibido por los docentes principiantes se realizó un estudio de casos repetidos mediante 15 entrevistas en 13 escuelas de Santiago, así como 11 videos de observación de las clases de los entrevistados. Los participantes tenían una media de 28 años (Desviación Típica = 3.5) con 1 a 3 años de servicio entre los grados Preprimario y 7mo. Se realizó un análisis cualitativo clasificatorio de las entrevistas y videos, basado en las características comunes de las respuestas. La motivación fundamental para elegir la carrera fue la vocación. La experiencia de inserción fue descrita tanto positiva (pronta ubicación, buena experiencia) como negativa (larga espera, difícil, caótica), pero los primeros días como negativos. La mayoría deseaba mejoría de la infraestructura de la escuela (aulas, utensilios, comedor). Buena parte de ellos consideraba que la universidad los preparó bien para el currículo por competencias y dijeron utilizar las TICs como recurso pedagógico, así como la producción escrita y los trabajos en grupo como estrategias. Cerca de la mitad evaluó su propio desempeño como bueno y señalaron entre sus fortalezas la investigación, la planificación y el control. Para mejorar, citaron los contenidos, la seguridad y el tono de voz. Según los participantes, la opinión que tenían los compañeros y los directores acerca de ellos era positiva y consideraban que el centro les brindaba orientación, acompañamiento y apoyo. Los videos validaron estas consideraciones mostrando que la actuación de los docentes era mayormente adecuada, aunque no se evidenció en ellos la planificación. En conclusión, aunque el proceso de inserción podía haber sido traumático para muchos, después de 3 años de experiencia todos decían haber logrado su adaptación. Se hacen recomendaciones para mejorar la enseñanza del currículo por competencias, el uso de estrategias, la planificación y la infraestructura escolar.

Palabras Clave: Inserción docente/ profesor principiante/ formación inicial docente/ recursos pedagógicos/ estrategias pedagógicas.

Abstract

We conducted a study of repeated cases to describe the process of insertion perceived by beginning teachers, through 15 interviews in 13 schools in Santiago, as well as 11 videos of observation of the classes of the interviewees. Participants had an average of 28 years (Typical Deviation = 3.5) with 1 to 3 years of service between Pre-Primary and 7th grade. A qualitative classificatory analysis of the interviews and videos was carried out, based on the common characteristics of the answers. The fundamental motivation to choose the

¹ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / wanda.roman@isfodosu.edu.do

² Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / marthagabot@gmail.com

³ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / rl280565@hotmail.com

⁴ Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana / esilvestre@esilvestre.com

career was the vocation. The insertion experience was described as positive (early location, good experience) as negative (long wait, difficult, chaotic), but the first days as negative. Most wanted improvement of the school infrastructure (classrooms, utensils, dining room). Many of them considered that the university prepared them well for the competency-based curriculum and said they used ICT as a pedagogical resource, as well as written production and group work as strategies. Nearly half evaluated their own performance as good and identified research, planning and control among their strengths. To improve, they cited content, security and tone of voice. According to the participants, the opinion that the classmates and the directors had about them was positive and they considered that the center offered them guidance, accompaniment and support. The videos validated these considerations showing that the teachers' performance was mostly adequate, although the planning was not evident in them. In conclusion, although the process of insertion could have been traumatic for many, after 3 years of experience they all said they had achieved their adaptation. Recommendations are made to improve the teaching of the curriculum by competences, the use of strategies, planning and school infrastructure.

Keywords: Teacher insertion/ beginning teacher/ teacher initial training/ pedagogical resources/ pedagogical strategies.

Introducción

La literatura sobre el tema se concentra en las muchas dificultades que enfrenta el profesor principiante, principalmente las que son producidas por la confrontación entre la enseñanza teórica universitaria y la realidad de la práctica en el aula. Se puede decir que la universidad está enfocada a la enseñanza teórica y la escuela a la práctica educativa donde se aplican las teorías estudiadas. La orientación de la formación inicial del profesorado es muy académica y poco realista ya que la enseñanza suele quedarse en teorías a las cuales, después, el profesor principiante no le encuentra sentido basado en su realidad. Cuando estos llegan a los centros escolares suelen dar unas prácticas profesionales muy teorizadoras o magistrales que repiten el patrón de enseñanza que recibieron en la universidad. Según Flores (2015), el profesor principiante inicia la compleja odisea de la enseñanza con todos los referentes que supuestamente ha aprendido, donde su accionar va contradiciendo en ocasiones su formación previa.

No obstante, es necesario comprobar si la mayoría de los profesores principiantes expresan sentir satisfacción con la formación y el desempeño docente, lo cual será incluido como uno de nuestros objetivos.

De acuerdo con Vaillant (2009), las políticas de inserción en la docencia en América Latina parten del supuesto de que el logro en los aprendizajes de los estudiantes se relaciona con la preparación que los docentes reciben a lo largo de su vida profesional y, fundamentalmente, en los primeros años de su ejercicio laboral. Esto implica que la formación que deben recibir los docentes en las universidades tiene que ser la más integral, significativa y completa, sino la formación del estudiantado se ve en peligro en las escuelas.

Cuando los profesores principiantes son monitoreados o evaluados los resultados no son los esperados en la mayoría de los casos. La formación que recibe el docente en ocasiones no responde a las exigencias de esa evaluación, por lo que abre espacio a las quejas y críticas de aquellos que, en el intento por formar parte de la carrera docente, deben darse por vencidos.

En este momento empieza la dificultad de la enseñanza para el profesor principiante. Este descubre que debe transmitir conocimientos más allá de los que aprendió en su formación, ya que el sistema en el que se inserta le exige no solo transmitir valores culturales, sino también hacer que sus estudiantes se encaminen para insertarse en una sociedad integral.

Marcelo (2008, p. 10) expresa que "las etapas de la formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores". Los docentes sienten ese divorcio entre lo que se enseña en las universidades y la realidad que los espera. La primera experiencia docente resulta un tanto decepcionante, ya que es en ese momento que el maestro se da cuenta de que qué le faltó mucho por aprender.

El desempeño en la iniciación docente preocupa grandemente tanto al sistema, a los actores que componen el sistema, como a los mismos profesores principiantes. En República Dominicana los docentes, así como todo el personal educativo, pasan por varias etapas antes de su integración definitiva al sistema. Después de su formación inicial deben pasar por un concurso de oposición. En el año 2019 este concurso estuvo reglamentado por la Orden Departamental No. 29-2019 del Ministerio de Educación (MINERD, 2019), la cual se basa en la Ley General de Educación No. 66-97, Capítulo III, artículo 139.

En el caso de la República Dominicana el Estatuto de la Carrera Docente publicado por el MINERD (2003) establece el ingreso mediante un concurso de oposición. Este certamen toma en cuenta antecedentes académicos, un test psicométrico que mide aptitudes para la docencia, otro para rasgos de personalidad, una prueba técnica de conocimientos educacionales y pedagógicos y una entrevista para conocer el manejo conceptual y actitudinal de aspectos relevantes en educación. Este es un momento estresante en la vida profesional del recién graduado. Incluso muchos candidatos se quedan en el intento al ser descalificados para ingresar al Sistema Educativo Dominicano.

En el año 2006 se presentaba solo un 5% de los candidatos que hoy se presentan a estos concursos y la aprobación era de un 100%, pero en 2015 el proceso ya era transparente y riguroso y de 50 mil candidatos solo 23% fueron promovidos a cargos docentes (Caraballo, 2015).

Hablando del sistema de inserción, Vaillant (2009) muestra que existe una serie de rasgos de los programas de inserción a la docencia que han tenido relativo éxito. Entre ellos recibir la preparación supervisada de módulos de inducción, el acompañamiento de un “mentor” o tutor especialista, la participación en seminarios para los docentes noveles, la comunicación constante con los directivos del establecimiento y el tiempo dedicado a planificar clases y colaborar con otros profesores.

El comienzo y los primeros años de trabajo de un docente se pueden visualizar de diversos modos. El docente novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea. Se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial, aunque, según Avalos (2009), esta percepción puede cambiar con las primeras experiencias.

El inicio en la docencia representa en el profesor principiante un período de extremo estrés, ya que es el primero en cuestionarse sobre cómo va a enseñar. El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la didáctica al principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad (Marcelo, 2009). Lo que permite a su vez, de manera más fácil, poder adaptarse siempre y cuando el entorno coincida con sus características. No obstante, esto puede ser diferente o difícil cuando la integración de ese ambiente es desconocida.

La adaptación representa un problema para la inserción profesional en la enseñanza, marcando a este proceso como el período que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un lapso de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, así como también conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Según Torres, Bartolomé, Rodríguez y Torres (2011), el profesor principiante puede indicar que posee un nivel medio de desarrollo en las diferentes competencias planteadas, pero al mismo tiempo muestra una alta necesidad formativa en la elaboración de guías, el empleo de una diversidad metodológica docente y la habilidad para reflexionar e investigar sobre su práctica.

González, Araneda, Hernández y Lorca (2005) sostienen que la formación docente debe estar estructurada en bloques sistémicos, progresivos y sinérgicos, los cuales se deben iniciar con elementos teórico-conceptuales seguidos por talleres de aplicación práctica haciendo énfasis en la comprensión y análisis de realidades diversas y complejas.

Otros autores (Jarauta-Borrasca & Medina-Moya, 2009) coinciden en que la formación debe proporcionar un docente más autónomo, crítico y reflexivo, capaz de adaptar sus diseños de enseñanza a diversos contextos y preocupado por las necesidades y motivaciones de su estudiantado, así como buscando desarrollar las competencias necesarias para entender lo que sucede en sus aulas.

El proceso de la formación docente es un período crucial para que el profesor pueda ir asumiendo su perfil o su identidad (Marcelo & Vaillant, 2009, Calvo, 2015). Esta identidad debe contribuir a la autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo, y debe dar respuesta a las interrogantes referentes al papel de las vivencias personales y la reflexión para comprender y reorientar su práctica pedagógica.

Varios autores (Peralta, 2016, Madero, Fondón & Sarmiento, 2010) consideran que la formación debe ser complementada por estrategias como el acompañamiento, los cursos de iniciación, las prácticas y pruebas de iniciación. Además, que la asignación de docencia se debe realizar con coherencia, donde los profesores noveles no deben ocupar los últimos lugares.

Los profesores principiantes cuando ingresan a los centros educativos tienen que hacerse cargo de aquellos grupos que los maestros veteranos rechazan por el desgaste físico y emocional que generan. Deben asimismo tomar en cuenta que en este primer trabajo comienza una fase crucial en su desarrollo profesional. Deben preparar las clases y desarrollarlas en el aula, estar pendientes del aprendizaje de sus alumnos, resolver las diversas situaciones que se presentan y muchos descubren con temor la falta de estrategias para asumir grupos numerosos de alumnos y eso los lleva en ocasiones a la desesperación.

Si la docencia asignada corresponde a asignaturas de primer ciclo, el profesor se enfrenta a grupos que suelen ser numerosos, con lo que los principales problemas están relacionados con el comportamiento y actitud de los alumnos en clase. Por el contrario, si la docencia asignada es de segundo ciclo, los grupos suelen ser más reducidos, pero la disciplina a impartir es más especializada.

Otros inconvenientes que plantean los mencionados autores son la actitud con la que el profesor novel afronta por primera vez su actividad docente la cual es, por norma general, de interés y motivación; la falta de formación pedagógica y experiencia docente le produce inseguridad y obstaculiza su capacidad de comunicación y de transmisión de conocimientos; recursos limitados por el desconocimiento de las mejores técnicas docentes que le permitan motivar al alumno y mantener su atención; la planificación de los contenidos y actividades de las clases, la gestión del tiempo, la resolución de situaciones inesperadas en clase o la actividad tutorial.

Otro conflicto es la relación investigación-docencia; este es uno de los mayores problemas con los que se encuentra el profesor, ya que siente que el tiempo dedicado a la mejora de su actividad docente no es adecuadamente valorado por la institución y, por último, los retos ante la reforma del modelo de enseñanza que suponen un trabajo adicional para todos los docentes y adecuar la enseñanza a otros métodos pedagógicos.

Varios autores (Serra, Krichesky & Merodo, 2011; Flores 2015; Ruffinelli, 2014) concluyen con una serie de problemas que enfrentan los docentes principiantes: manejo del grupo, desarrollo de la enseñanza, dificultades administrativas y relacionales, manejo de la planificación, escasos recursos didácticos y falta de información estadística actualizada. Se agregan también el egreso de instituciones de baja selectividad, debilidades en la forma de actuar y la búsqueda de soluciones a problemas y conflictos intra y extra personal, así como una baja capacidad de revertir las debilidades de sus estudiantes por un mal manejo pedagógico de contenidos disciplinares.

En abril del 2014 más de 200 organizaciones públicas, privadas y sociales de República Dominicana firmaron un Pacto Nacional por la Reforma Educativa para la calidad de la educación superior, para la formación docente y para el desarrollo de la carrera docente (MINERD, 2014). En este pacto se establece que las instituciones superiores de formación docente deben iniciar la acreditación de sus programas bajo el monitoreo y acompañamiento del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT).

Rodríguez (2015) divide la formación docente en dos etapas, siendo la formación previa al servicio la primera de ellas. Aquí reciben las herramientas disciplinarias y pedagógicas que les van a permitir enseñar. Una segunda etapa, tan importante como la primera, es la formación en servicio. Esta asegura en primer lugar la inserción adecuada en la profesión a través de programas de inducción.

Esta autora nos dice que es deseable que haya un programa de acompañamiento a los docentes noveles, que estos tengan oportunidades amplias de formación y que esas oportunidades estén vinculadas con los resultados de su evaluación.

El Ministerio de Educación (MINERD, 2016) ha publicado ya una Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente en el Tramo Procesual de Inducción de Docentes Principiantes.

En esta guía se establece que los aspirantes a docentes, después de aprobar el concurso de oposición, “tendrán un período probatorio de inducción establecido de acuerdo con lo que disponen la Ley General de Educación 66-97 y el Reglamento del Estatuto del Docente.” (p. 1). La inducción se define como el acompañamiento y

apoyo que se le proporciona al docente principiante para que logre insertarse e integrarse al contexto del centro de enseñanza y así comenzar su ejercicio contando con la orientación y el apoyo requeridos para desempeñarse de manera eficiente y eficaz.

La inducción se considera entonces un componente estratégico como parte de la política de capacitación progresiva de los docentes, las cuales promueven los países que muestran mejores resultados educativos. En República Dominicana la inducción corresponde al tercer tramo procesual del Sistema de la Carrera Docente.

En el mencionado Pacto se estableció el compromiso de organizar e iniciar la inducción de los docentes principiantes, a través de programas de inducción. Se contempla diseñar cada programa de manera específica a través de acompañamiento y orientación para que el docente descubra el sentido de su profesión, los procesos implicados en sus funciones, y que muestre su potencial de transformación de conocimientos y su creatividad.

En las orientaciones formuladas por la UNESCO para América Latina y el Caribe (Portales & Guzmán, 2013), se admite que la inducción tenía poco desarrollo en la Región, por lo cual sugiere avanzar en su aplicación, apoyando a los docentes nuevos que ingresan a la profesión a través de las tutorías.

En República Dominicana, la Ley 41-08, en su Artículo 5, numeral 14, así como el Decreto Presidencial 524-09, crean el Reglamento de Reclutamiento y Selección de Personal en la Administración Pública. Allí se define la inducción como un proceso que propicia la familiarización del personal nuevo con su trabajo, ambiente, normas y personas de la institución. En el contexto educativo, en la mencionada guía específica, se establece que en el primer año de su servicio los docentes ingresan al sistema provisionalmente y que luego de su intervalo de inducción, los resultados de su evaluación decidirán su permanencia en el sistema.

El objetivo fundamental de las tutorías es lograr la integración rápida y eficaz de los profesores noveles a sus centros educativos, minimizar la confusión y el tiempo de adaptación, ofreciendo al docente las mejores condiciones para optimizar su desempeño.

El acompañamiento al docente principiante proporciona una oportunidad para promover el análisis reflexivo en espacios de aprendizajes colectivos, en conjunto con los tutores que acompañan y orientan el proceso (Vezub y Alliaud, 2012).

Experiencias internacionales indican que la inducción tiene un efecto positivo en las prácticas de los/las docentes que se inician, en los logros estudiantiles y en la permanencia en la carrera docente (MINERD, 2016).

La Guía Específica del MINERD especifica que la aplicación de los estándares profesionales en la inducción busca la mejora de la calidad, colocar los logros educativos en el desempeño docente y asegurar la satisfacción laboral, el compromiso del docente y su permanencia en la profesión.

Marcelo y colaboradores (2016) presentan los inicios del programa INDUCTIO en República Dominicana para la inducción de los docentes principiantes. Este programa surgió por iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de la República Dominicana, con el objetivo de favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia del profesorado principiante. En el programa se incluye un conjunto de actividades diseñadas para apoyar a los docentes principiantes. “INDUCTIO se fundamenta en una visión constructivista y conexionista de la formación docente y asume los principios de la autoformación y el desarrollo profesional docente basado en la evidencia” (p. 145). Consecuentemente, el programa incluye un cúmulo de experiencias de aprendizaje que pueden facilitar en los docentes principiantes una inducción de calidad. El programa complementa la figura del mentor o tutor con la organización de círculos de aprendizaje y seminarios de trabajo, y hace un uso intensivo de las tecnologías, para lo cual ha creado un portal en internet <http://inductio.org>.

En 2016 este programa contaba con 345 profesores y 43 mentores. 15% impartiendo docencia en el nivel inicial, 76% en el nivel básico y 9% en el nivel medio. Los problemas que más preocupaban a los docentes participantes tenían relación con la insuficiencia de materiales, el mantenimiento de la disciplina, relaciones con los padres

y sus aportes, estudiantes con necesidades especiales, las motivaciones de los estudiantes, el número de estudiantes por aula y la falta de tiempo libre, entre otros.

Los mentores o tutores hacían dos visitas mensuales a unos 10 docentes cada uno. Además de seminarios formativos al exterior de la escuela, estos autores propusieron círculos de aprendizaje y, en el portal de recursos digitales, aula de formación, plan de mejora, diario reflexivo, fondo de conocimiento, informes de visitas y foros.

Nuestro problema de investigación se plantea la pregunta de si este programa de inducción ha surtido efecto en las escuelas de nuestra regional en Santiago y Licey al Medio. Como objetivo general nos propusimos describir el proceso de inserción del profesor principiante al Sistema Educativo Dominicano en nuestra región, de manera que podamos verificar si los problemas encontrados en la literatura y en el piloto de INDUCTO se mantienen o se han modificado.

Como objetivos específicos incluimos la descripción que hacen los profesores principiantes de su proceso de inserción, su motivación para elegir la carrera docente, así como la descripción de sus primeros días de trabajo profesional en comparación con su práctica actual. Por otra parte, buscamos enumerar los cambios deseados en el sistema por estos principiantes, además de su autoevaluación sobre su formación docente y su práctica, sus habilidades, los recursos y las estrategias que utilizan, sus fortalezas y debilidades. Por último, incluimos las opiniones suscitadas en la escuela y entre los compañeros, así como la ayuda recibida del centro escolar.

Este trabajo se realizó entre junio de 2016 y enero de 2018 en 13 centros educativos de jornada escolar extendida de Santiago y Licey al Medio que tenían profesores hasta con 5 años de servicio en el sistema educativo.

Método

Tipo de estudio y diseño

Este fue un estudio descriptivo, de campo, aplicado y transversal, realizado con un diseño de casos repetidos.

Participantes

Los participantes en las entrevistas fueron 15 docentes con una media de edad de 28 años (DT = 3.5) y una mediana de 2 años de servicio (de 1 a 3 años). La mayoría de los participantes tenía un solo grado a su cargo, entre Preprimario y 7mo. Dos de ellos tenían 2 grados (5to. y 6to.), Uno tenía 4 grados y una tenía 5 grados.

De los 11 participantes en los videos 2 no habían sido entrevistados. Todos tenían una edad similar a la de los entrevistados.

Análisis

Los datos recogidos en las entrevistas y observaciones fueron cualitativos, por lo que se hizo un análisis clasificatorio de las respuestas basado en sus características comunes. Luego se computaron las frecuencias de cada categoría y en la sección de resultados se presentan en por cientos las menciones de las respuestas para una mayor claridad de presentación.

Procedimientos e instrumentos de medición

La entrevista utilizada era estructurada pero las respuestas eran abiertas. Contenía primeramente datos generales: Nombre, edad, tiempo en servicio, nombre de la escuela y grados en los cuales enseñaba. Luego pedíamos una descripción general de la experiencia de los participantes en el sistema educativo, también su motivación para elegir la carrera docente, la descripción y valoración de sus primeros días en la escuela, una comparación con su situación actual y las cosas que desearía que cambiaran en su escuela.

En una segunda parte se pedía elementos para describir el perfil docente de los participantes: Las habilidades adquiridas en la universidad para implementar el currículo por competencias, los recursos didácticos más utilizados, las estrategias de aprendizaje más utilizadas, una autoevaluación de su desempeño docente, fortalezas y elementos para mejorar, percepción de la opinión que tenían la escuela y los demás docentes sobre el participante y, por último, si el centro le había facilitado la adaptación a las aulas y en qué forma.

Para evitar influir en las respuestas de los participantes se utilizó un procedimiento doblemente ciego. Los investigadores contrataron un personal profesional entrevistador ajeno a las escuelas y las entrevistas fueron grabadas. Estos audios fueron analizados por otro personal experimentado en análisis cualitativo.

Los videos de las clases que impartían los participantes fueron utilizados para validar los datos obtenidos en las entrevistas. Estos videos fueron grabados por otro personal técnico y analizados por el personal de análisis cualitativo. La guía de análisis contenía primero los datos de identificación: Nombres del participante y de la escuela, grado, tipo de tanda, cantidad de alumnos, distrito educativo, provincia fecha y asignatura. En la segunda parte tenía una lista de aspectos personales y el observador debía agregar comentarios sobre estos aspectos: Asistencia, puntualidad, responsabilidad en las actividades desarrolladas, organización de las acciones emprendidas, relaciones interpersonales apropiadas, expresión oral y tono de voz apropiado.

Los contenidos de estos instrumentos fueron validados por una junta de expertos.

Resultados

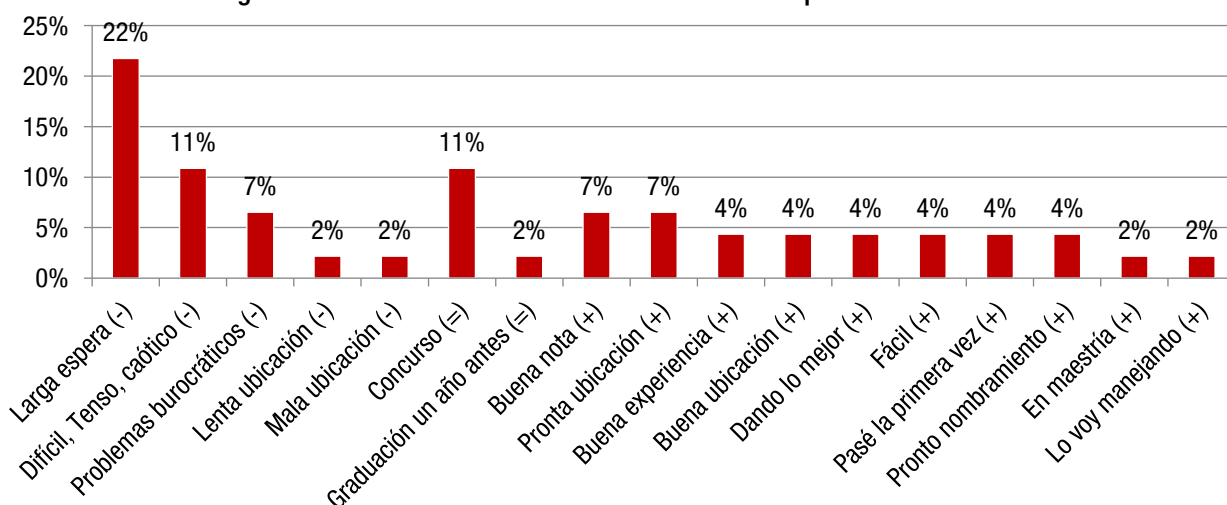
Experiencia de inserción

Entre las respuestas múltiples ofrecidas a una pregunta sobre su experiencia de inserción, se hizo primero una clasificación atendiendo al signo de la respuesta, positivo, neutro o negativo. Luego se hicieron categorías, las cuales pueden verse en la Figura 1.

Casi la mitad (43%) de esas menciones describieron su experiencia como negativa, empezando por: la larga espera, seguida de lejos por difícil, tenso, caótico, y luego por problemas burocráticos. Las menciones neutras (15%) se limitaron a describir el concurso y su graduación.

Las menciones positivas están mucho más dispersas que las negativas, pero alcanzaron la misma proporción (43%). Aquí se incluyen: buena nota, pronta ubicación, buena experiencia, buena ubicación, dando lo mejor, entre otras.

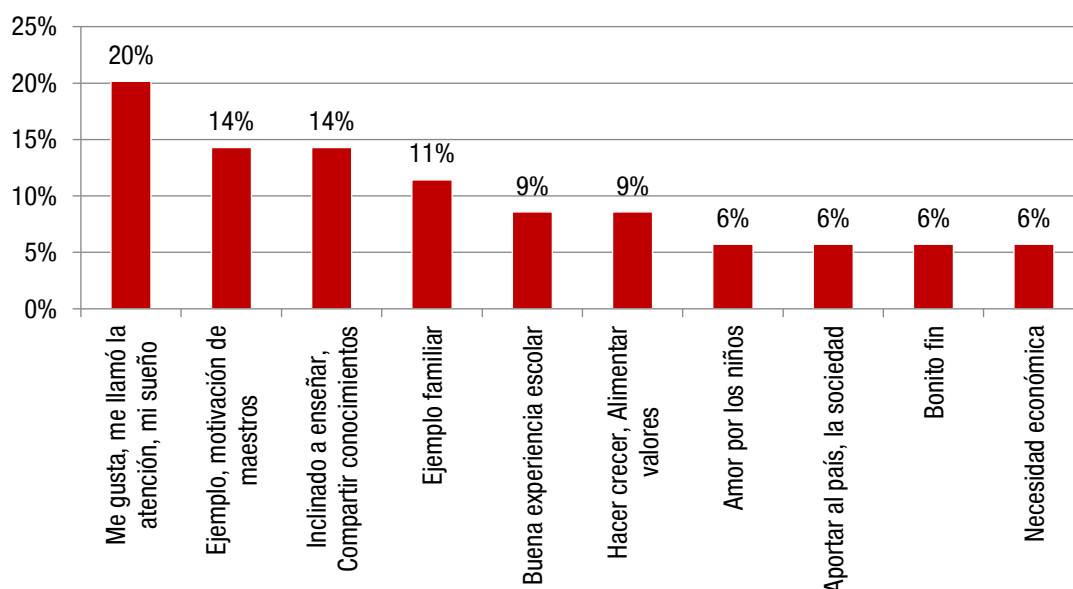
Figura 1. Por cientos de menciones calificando la experiencia de inserción.



Motivación para escoger la carrera docente

La motivación para escoger la carrera docente suscitó diversas respuestas, las cuales pueden ser observadas en la Figura 2. Las más frecuentes se referían a la vocación: me gusta, me llamó la atención, mi sueño. Empatados en segundo lugar estuvieron El ejemplo y la motivación de maestros e Inclinado a enseñar, compartir conocimientos. En tercer lugar encontramos el ejemplo familiar.

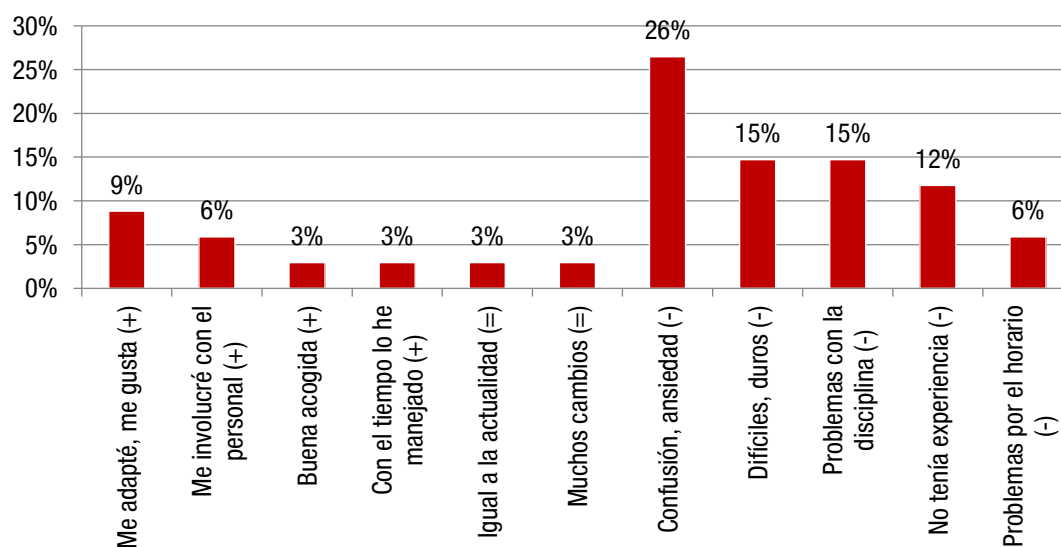
Figura 2. Por cientos de menciones señalando la motivación para escoger carrera.



Primeros días

Tres cuartas partes de las menciones calificaron sus primeros días como docentes de manera negativa. En la Figura 3 se puede ver que las menciones negativas más frecuentes fueron confusión, ansiedad, difíciles, duros y problemas con la disciplina. Un par de los participantes emitieron calificaciones neutrales: igual que en la actualidad, muchos cambios. Una quinta parte se refirió a aspectos positivos: me adapté, me gusta, me involucré con el personal, buena acogida, con el tiempo lo he manejado.

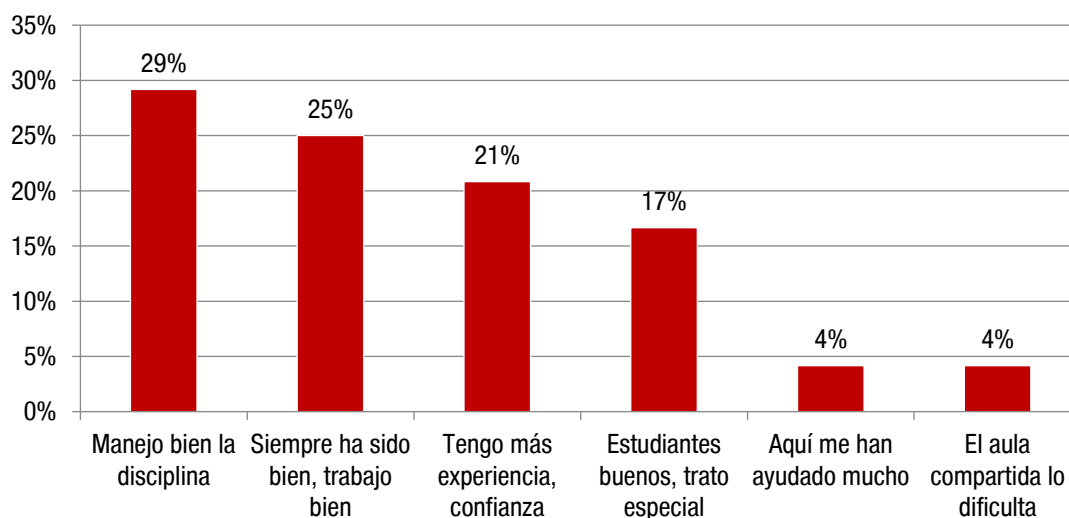
Figura 3. Por cientos de menciones calificando sus primeros días.



Actualidad

Una menor proporción de participantes se refirió a su situación en la actualidad pues esta ya estaba implícita en la respuesta anterior. Entre las menciones se destacan Manejo bien la disciplina, Siempre ha sido bien, trabajo bien y Tengo más experiencia/confianza. Estas proporciones se observan en la Figura 4.

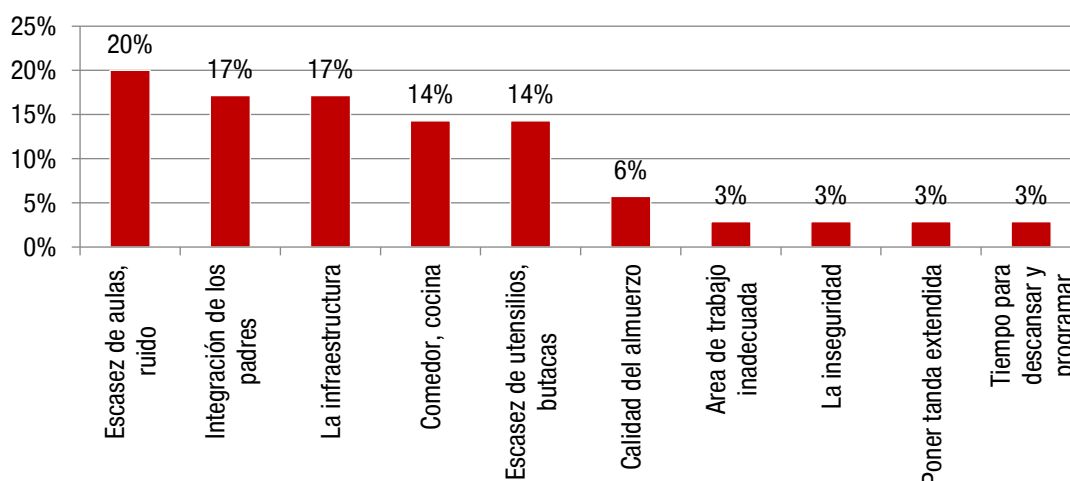
Figura 4. Por cientos de menciones calificando su actualidad.



Cambios deseados

Como puede constatarse en la Figura 5, los cambios deseados en la escuela por una quinta parte de los participantes se refieren a la escasez de aulas y el ruido a que se enfrentan en las aulas compartidas, divididas solo por mamparas. En segundo lugar, se refieren a una mayor integración de los padres, así como a la infraestructura en general. En tercer lugar, vemos la falta de comedor y cocina, así como la escasez de utensilios y mobiliario.

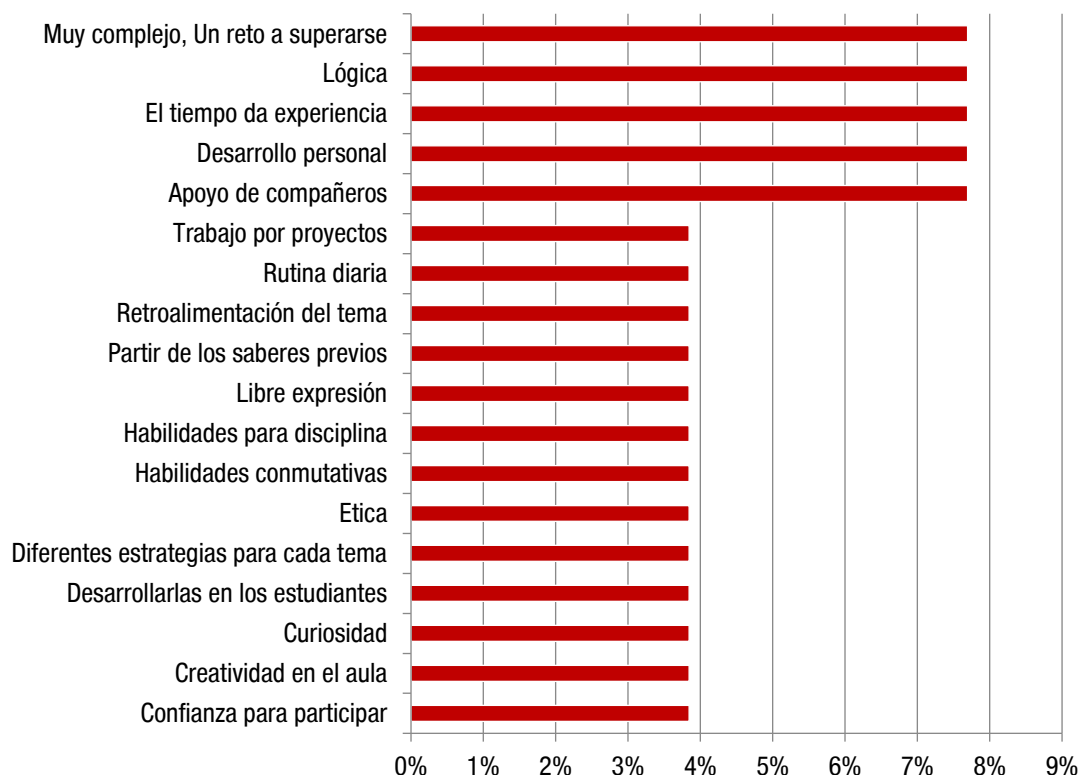
Figura 5. Por cientos de menciones señalando los cambios deseados.



Habilidades para currículo por competencia

Más de dos terceras partes (68%) de los participantes dijo que la universidad sí los había preparado para el currículo por competencia. Entre estos, las habilidades más mencionadas fueron: Apoyo de compañeros, desarrollo personal, el tiempo da experiencia, lógica, y muy complejo, un reto a superarse. El detalle se encuentra en la Figura 6.

Figura 6. Por cientos de menciones positivas de habilidades para currículo por competencia.



La otra tercera parte de los participantes consideró que la universidad no lo había preparado bien para el trabajo. Como se puede ver en la Figura 7, las menciones más frecuentes fueron: no enseñan lo necesario, hay que analizarlo y vincularlo con los estudiantes y el currículo por competencia es reciente.

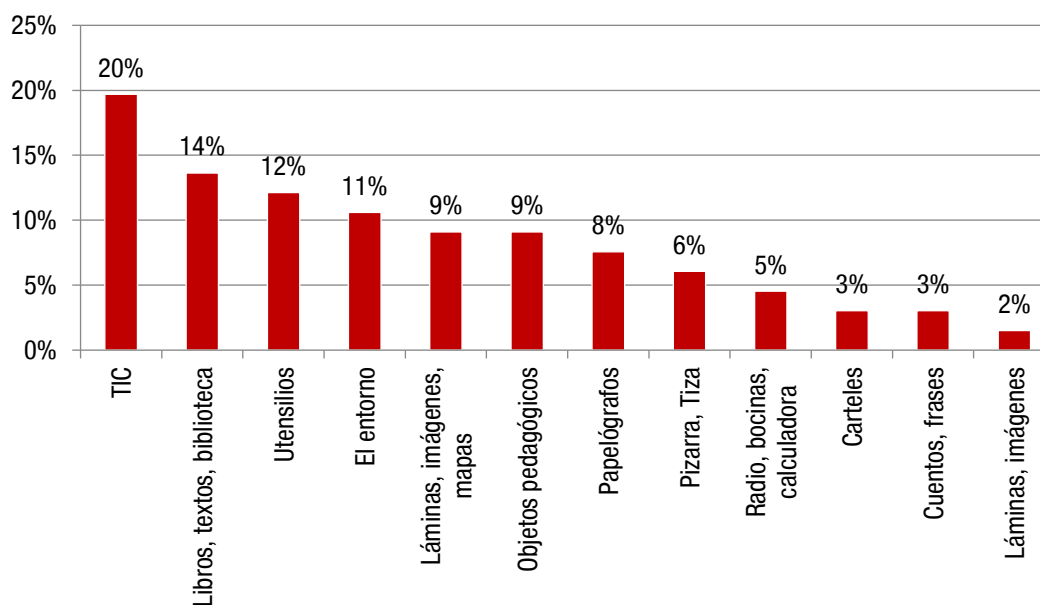
Figura 7. Por cientos de menciones negativas de habilidades para currículo por competencia.



Recursos didácticos

Como se ve en la Figura 8, entre los recursos más utilizados se encuentran las TIC, seguidas por libros, textos, biblioteca; utensilios; y el entorno.

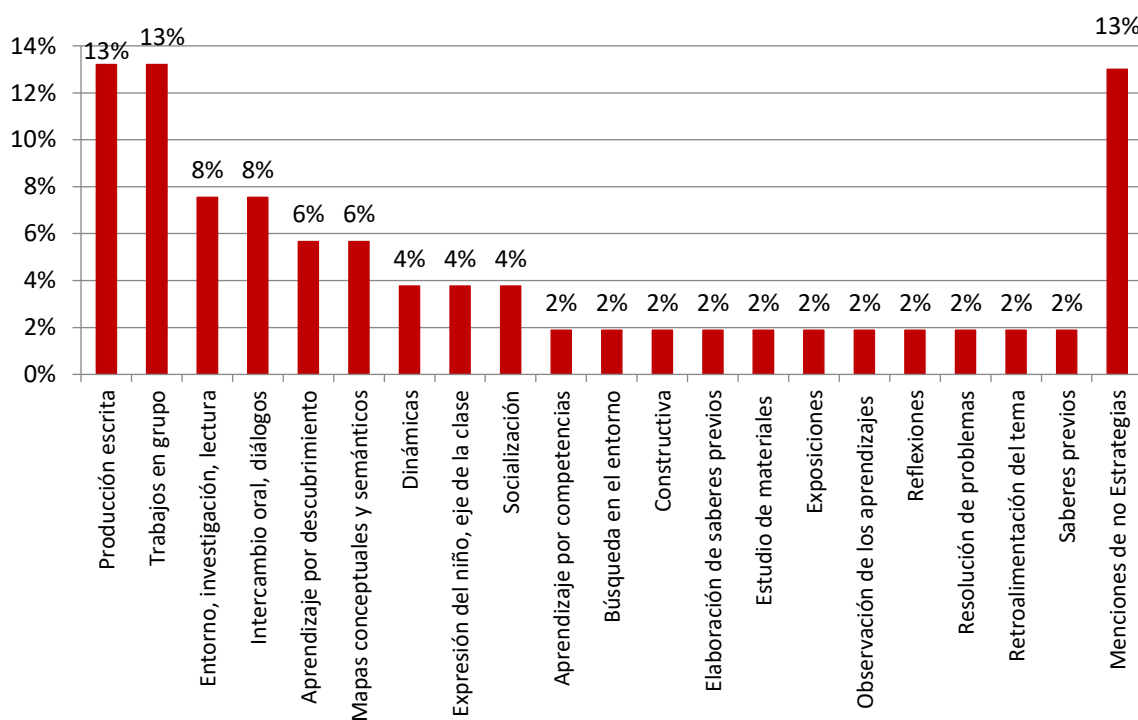
Figura 8. Por cientos de menciones de recursos más utilizados.



Estrategias de aprendizaje más utilizadas

Entre las Estrategias de aprendizaje más utilizadas se encontraron en primer lugar Producción escrita y trabajos en grupo. Empatados en segundo lugar estuvieron indagación en el entorno, investigación, lectura; e intercambio oral, diálogos. En tercer lugar empataron aprendizaje por descubrimiento y mapas conceptuales y semánticos. Se pueden encontrar estas proporciones en la Figura 9.

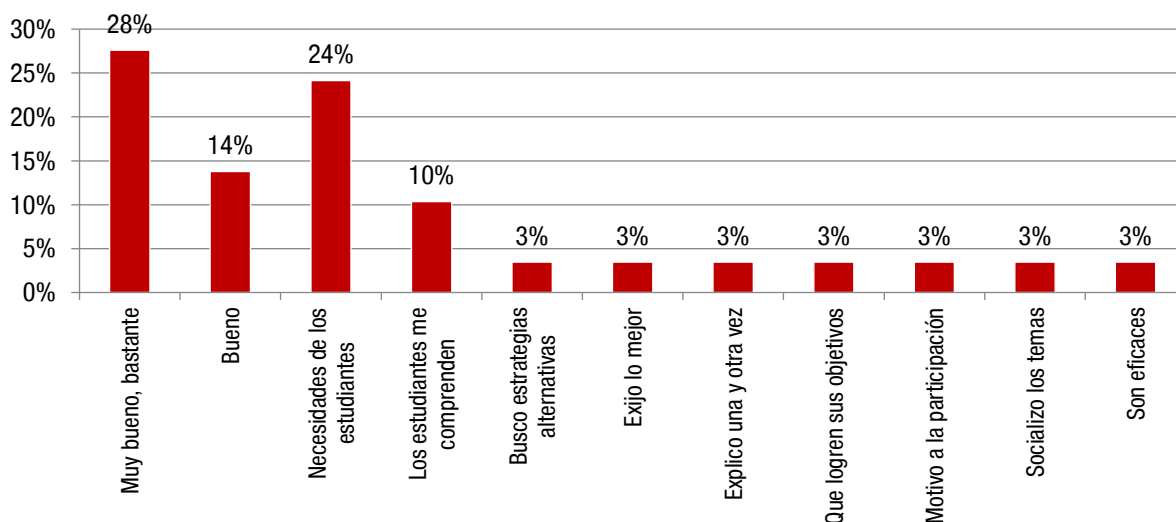
Figura 9. Por cientos de estrategias de aprendizaje más utilizadas.



Autovaloración del desempeño

Casi la mitad (41%) de los participantes se auto valoró de una manera positiva o muy positiva. Las primeras dos barras en la Figura 10 contienen estas respuestas. Las barras desde la tercera en adelante contienen las demás respuestas, las cuales se refieren a actividades, estrategias y objetivos, no a la autovaloración.

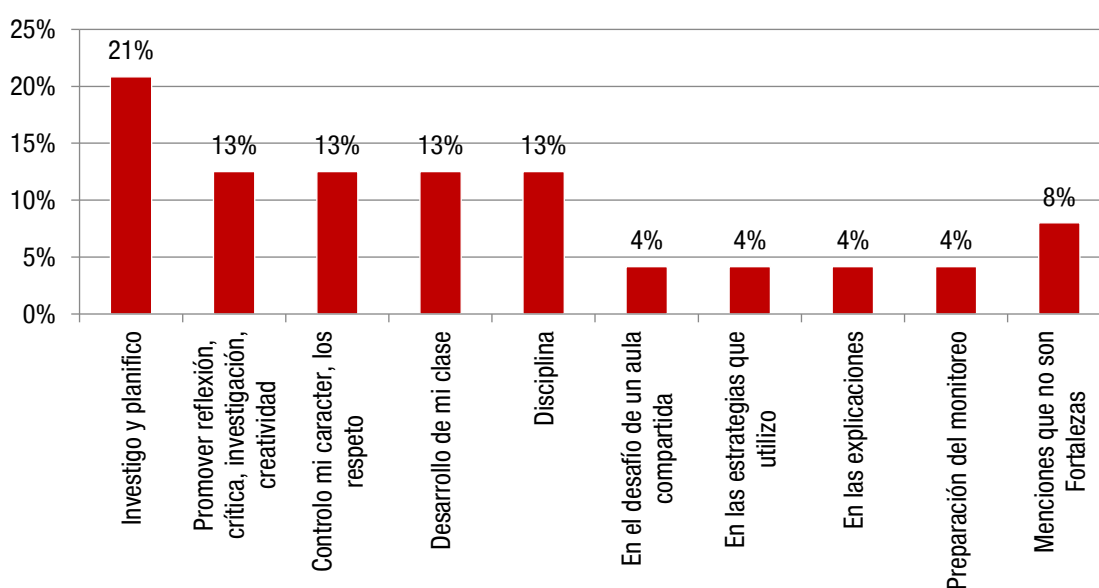
Figura 10. Por cientos de auto evaluaciones de desempeño.



Fortalezas

Al ser preguntados por sus fortalezas la respuesta más mencionada se refiere a investigo y planifico, seguida por promover reflexión, crítica, investigación, creatividad, luego controlo mi carácter, los respeto; desarrollo de mi clase; disciplina. En la Figura 11 la última barra contiene menciones que no constituían fortalezas.

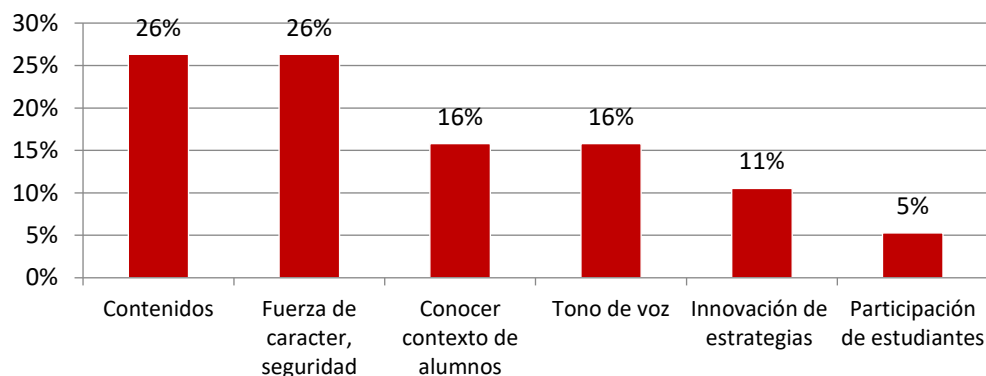
Figura 11. Por cientos de menciones sobre sus fortalezas.



A mejorar

Una menor proporción de participantes mencionó aspectos a mejorar (44%). En la Figura 12 encontramos que se mencionaron en primer lugar los contenidos y la fuerza de carácter y la seguridad. En segundo lugar, conocer el contexto de los alumnos y el tono de voz. En tercer lugar se mencionó la innovación de estrategias.

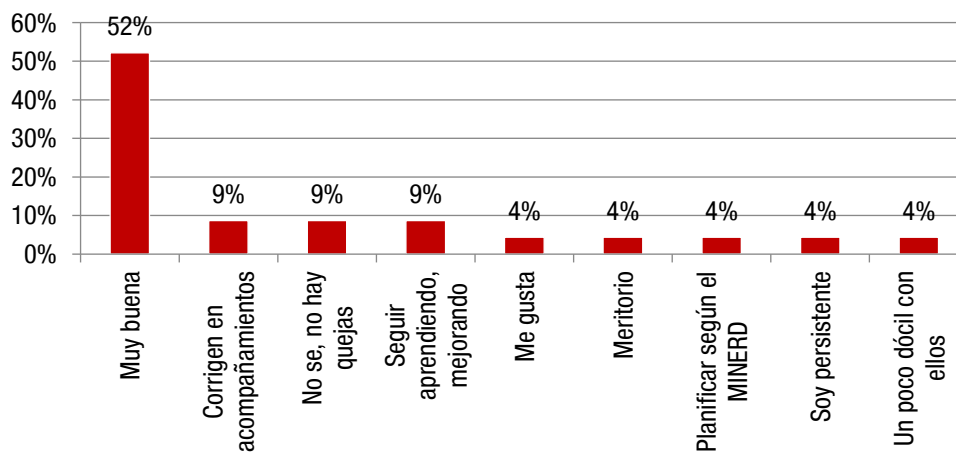
Figura 12. Por cientos de menciones sobre sus habilidades a mejorar.



Opinión de la escuela

Tal y como se observa en la Figura 13, más de la mitad de los participantes dijeron que la escuela tenía una opinión muy buena de ellos. Algunos mencionaron: me corrigen en acompañamientos; no sé, no hay quejas; seguir aprendiendo y mejorando.

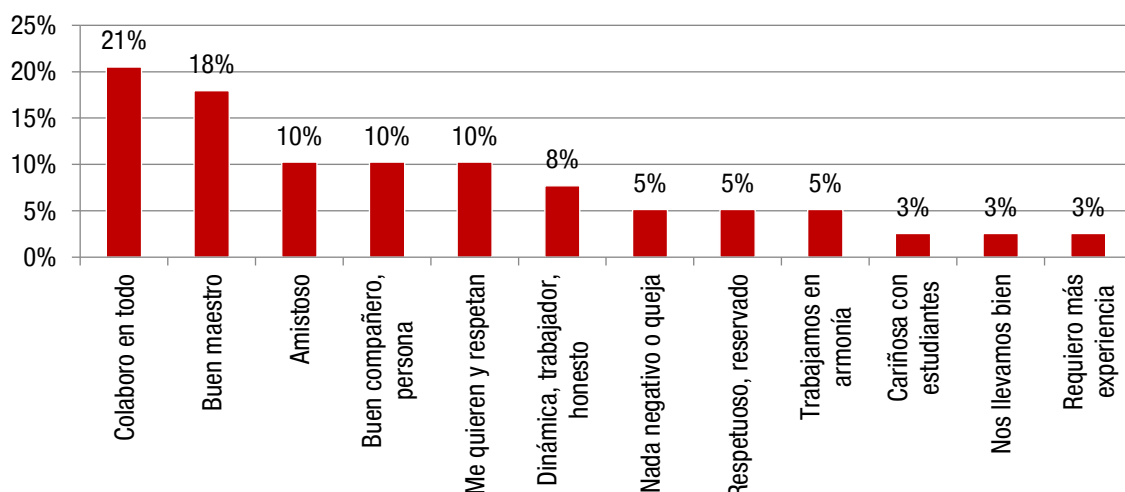
Figura 13. Por cientos de opiniones de la escuela.



Opinión de los compañeros

Según los participantes, la Opinión de los compañeros sobre ellos fue siempre positiva. Como se aprecia en la Figura 14, en primer lugar, colaboro en todo, en segundo, buen maestro. Empatados en tercer lugar estuvieron amistoso; buen compañero, persona; me quieren, respetan y aprecian.

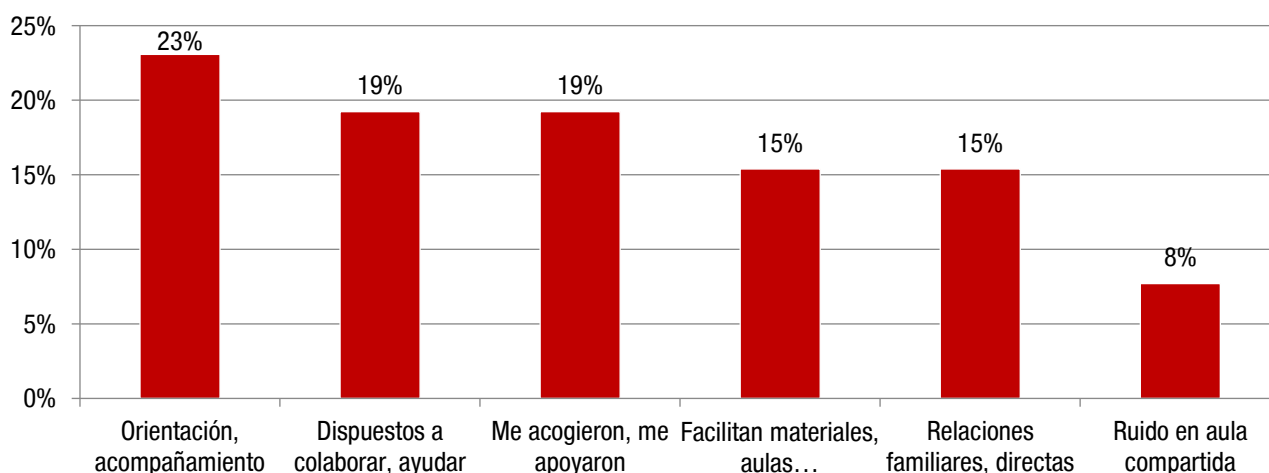
Figura 14. Por cientos de opiniones de los compañeros.



Ayuda del centro

Al ser preguntados sobre si el centro les prestaba ayuda todos los participantes dijeron que sí. Las menciones relativas a esa ayuda se presentan en la Figura 15, donde vemos que en primer lugar se mencionó orientación, acompañamiento. En segundo lugar, dispuestos a colaborar, prestar ayuda, me acogieron, y me apoyaron. En tercer lugar, facilitan lo que hay, materiales, aulas..., y relaciones tipo familiares y contacto directo.

Figura 15. Por cientos de menciones sobre la ayuda del centro.



Análisis de los videos

Los videos fueron analizados con el fin de validar las opiniones expresadas por los participantes y constatar las condiciones existentes en las aulas de clase.

Con relación a las asignaturas impartidas, casi la mitad (44%) de los participantes impartían Lengua española, seguida por Matemática y luego por Sociales. Educación artística y física solo fueron observadas una vez cada una.

La mayoría de los contenidos que fueron observados giraban en torno al tiempo (38%). Estuvieron presentes una vez artes visuales, áreas del prisma, paz mundial, independencia nacional y los conflictos. Sin embargo, en ninguno de los videos se registró evidencia de que los profesores hicieran sus planificaciones.

Por otra parte, en todos los videos los docentes fueron registrados como adecuados en su asistencia y puntualidad. Con relación a su responsabilidad en las actividades desarrolladas, dos terceras partes (63%) de los docentes observados fueron calificados como adecuados, mientras que unos cuantos se concentraban demasiado en explicar o no mostraron ninguna responsabilidad. Además, más de la mitad de los observados (58%) presentó una adecuada organización de las acciones emprendidas. Unos cuantos fueron calificados como muy bien y otros como haciendo pocas correcciones.

La presentación personal de todos los docentes fue calificada como adecuada. Tres cuartas partes de ellos mostraron relaciones interpersonales adecuadas, un par fue calificado como de relaciones lejanas y uno como siempre cerca de la pizarra. La expresión oral de la gran mayoría fue calificada como adecuada, solo unos cuantos fueron calificados como aceptable o pobre. Lo mismo ocurrió con el tono de voz, adecuado en la gran mayoría y bajo o muy bajo solo para unos pocos.

Discusión

La descripción general de las dificultades por las que pasaron nuestros participantes parece evidenciar que el programa INDUCTIO no ha ejercido todo su potencial en nuestra región. Los primeros días de nuestros participantes como docentes se siguen describiendo con la presencia de confusión, ansiedad, como duros y difíciles y con problemas para mantener la disciplina.

También se siguen mencionando los problemas encontrados por Marcelo et al. (2016) en el piloto de INDUCTIO: Escasez de aulas y utensilios, integración de los padres al proceso, falta de tiempo para descansar y programar.

Entre las dificultades que enfrentaban nuestros participantes se distinguió la de la confrontación ideal en la universidad con la práctica real en el aula, coincidiendo con lo expresado por Flores (2015). Los autores citados consideran que esa confrontación es la responsable directa de los problemas a que debe hacer frente este nuevo docente y ofrecen una serie de recomendaciones dirigidas a ayudarlo en su proceso de adaptación a su nuevo contexto (Avalos, 2009; Marcelo, 2008, 2009; Vaillant, 2009; Torres, Bartolomé, Rodríguez, & Torres, 2011).

Sin embargo, a pesar que constatamos varios de los problemas y dificultades acaecidas a nuestros participantes en sus principios profesionales, vimos que muchos de ellos se sentían satisfechos con la formación universitaria recibida y que el sistema, en la práctica, les ofrecía mucha de las ayudas necesarias para su adaptación.

Empecemos por aclarar que nuestros participantes llegaban a su nuevo trabajo todavía inspirados por la vocación que les hizo seleccionar la docencia como carrera. Llegan a esta buscando cumplir su sueño de enseñar, siguiendo el ejemplo de maestros y familiares, saliendo de una buena experiencia escolar, e inclinados a compartir sus conocimientos y sus valores.

Sin embargo, las opiniones sobre su experiencia de inserción estuvieron muy divididas. Aunque prácticamente la mitad citó que debieron esperar demasiado para ser ubicados y que el proceso burocrático les creó tensión por ser difícil y caótico, la otra mitad calificó como positiva esta inserción diciendo que fueron ubicados pronta y adecuadamente por sus buenas notas y que su experiencia fue en general muy buena. En otras palabras, el sistema está funcionando bien para una buena parte de los participantes.

A pesar de haber descrito aquellos primeros días como duros y difíciles, en la actualidad, después de unos dos años de experiencia ya las aguas se han calmado, los docentes se sienten confiados manejando la disciplina y consideran que están trabajando bien.

Naturalmente, presentan quejas del sistema que no los ayuda todo lo que debería, especialmente por los aspectos de infraestructura: escasez de aulas, ruido, deficiencias del comedor, utensilios, butacas e inseguridad.

La confrontación esperada entre la formación universitaria ideal y la práctica en la realidad solo fue comprobada parcialmente. Dos de cada tres participantes consideraron que la universidad sí los preparó adecuadamente con habilidades para el currículo por competencias, describiendo acertadamente muchas de las competencias que poseían. La otra tercera parte de los docentes entrevistados sí presentó las quejas esperadas por los autores citados acerca de que la universidad no les enseñó lo necesario, de que el currículo hay que vincularlo con el contexto de los estudiantes y de que donde se aprende en realidad es en las aulas.

En contradicción con la buena preparación aducida encontramos entonces que los recursos y las estrategias didácticas que dicen utilizar los participantes no muestran mucha diversidad. Las TIC, los textos, utensilios y el entorno agrupan la mitad de los recursos mencionados, mientras que las estrategias más mencionadas son las más tradicionales: escritos, trabajos en grupo, investigación y diálogo.

Como era de esperar, los auto-reportes de evaluación son en su mayoría positivos, por su inherente deseabilidad social. La mitad de los participantes califican su desempeño como muy bueno y describen que sus fortalezas son la investigación, la planificación, la reflexión, así como su autocontrol, el de sus clases y de la disciplina. A pesar de todo, uno de cada cuatro es suficientemente sincero para reconocer que debe mejorar en sus contenidos o en su carácter. Por la misma deseabilidad social de las preguntas, las opiniones que dicen los participantes que la escuela y sus compañeros tienen de ellos son excelentes.

Por último, un elemento que se ha citado como recomendado por varios autores (Peralta, 2016; Madero, Fondón, & Sarmiento, 2010) es que los centros educativos sí prestan ayuda y orientación a los participantes principiantes. Estos dicen que reciben acompañamientos donde los corrigen, que el centro siempre está dispuesto a colaborar y ayudar facilitándoles los recursos disponibles, así como que han recibido apoyo y que mantienen relaciones de tipo familiar con el personal.

La validación que aportaron los videos apoya que las clases se desenvuelven en un ambiente adecuado y que, aunque no aparecen evidencias de su planificación, los docentes muestran puntualidad, responsabilidad, organización, buena presentación, buenas relaciones interpersonales y buena expresión oral.

Conclusión

En conclusión, aunque el sistema de inducción en el país parece haber ido progresando, no se evidencia un proceso formal e institucionalizado de inserción en el sistema educativo en nuestra región. Será necesario difundir este sistema y sus componentes, de manera que se perciba claramente su estructuración y su procedencia entre las políticas de formación docente. El Portal de Recursos Digitales debería de ser de conocimiento universal entre el personal docente.

Aunque el proceso de inserción puede haber sido traumático para muchos, después de 3 años de experiencia todos dijeron haber logrado su adaptación. Sin embargo, hay algunas recomendaciones que podrían hacer este proceso más fácil para todos los profesores principiantes en nuestro sistema educativo.

De acuerdo con Casey y Childs (2017) deberíamos reforzar en la universidad el marco conceptual que vincule los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los docentes necesitan, la preparación que brindan los programas de formación docente y los criterios de aplicación de los programas.

Los conceptos que guían el currículo por competencias deben ser aclarados y contextualizados con las realidades escolares de una manera práctica, haciéndose énfasis en ellos en las prácticas y acompañamientos de evaluación. Estos acompañamientos deben mantenerse por lo menos unos dos años después de la inserción y trabajar en ellos sobre las producciones del maestro principiante (su plan de curso, planes de clase, materiales para los estudiantes y pruebas). Defendiendo una mayor extensión de los programas de inducción, Calvo (2013) utiliza el término inserción en lugar de inducción, pues considera que debe superar el conocimiento del lugar de trabajo, de los otros docentes y de sus responsabilidades. Este autor dice que en

unos tres años se podría profundizar en la construcción de la identidad del docente, interiorizar el significado de aprender y enseñar actualmente, así como seleccionar modelos a emular.

El manejo de la disciplina debe ser un elemento fundamental entre las habilidades que debe dominar el principiante, puesto que el mismo fue demostrado como el mayor productor de confianza y seguridad.

Referencias bibliográficas

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43–59.

Calvo, G. G. (2013). *Fortalecimiento de la Profesión Docente: Sistematización de Talleres Consultivos sobre Inserción y Certificación Docente*. Santo Domingo: OEI. Recuperado de <https://oei.org.do/uploads/files/programs/16/projects/68/fortalecimiento-docente-web.pdf>

Calvo, G. G. (2015). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. *Apuntes. Educación física y deportes*, 7(119), 118.

Caraballo, E. D. (2015). Conclusiones y recomendaciones: formulación de políticas públicas para docentes en la República Dominicana. *XIX Congreso Internacional de Educación Aprendo 2015*. Santo Domingo: EDUCA.

Casey, C. & Childs, R. (2017). Teacher education program admission criteria and what beginning teachers need to know to be successful teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (67).

Flores, F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18(3). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/834/83443150003/>

González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 51–62.

Jarauta-Borrasca, B. & Medina-Moya, J. L. (2009). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2).

Madero Ayora, M. J., Fondón García, I., & Sarmiento Vega, M. A., (2010). Principales problemas de los profesores principiantes en la enseñanza universitaria. *Formación Universitaria* 3(2), 21-28. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17057>

Marcelo, C. (2008). Inserción del profesorado principiante. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf (en fecha 13 de marzo 2016).

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 1–25.

Marcelo, C., Burgos, D., Murill, P., López, A., Gallego-Domínguez, C. Mayor, C., Herrera, B., & Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana: El programa INDUCTIO. *Revista Ibero Americana de Educación*. 71(2), 145-168. Recuperado de <http://inafocam.edu.do/>

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente, ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: España. NARCEA S.A. Recuperado de: <https://books.google.com.do/books?id=tjYgXPt0zv4C&pg=PA35&dq=identidad+docente&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjA-tKmlb7LAhUGlB4KHaENBmUQ6AEIGjAA#v=onepage&q=identidad%20docente&f=false>

- MINERD. (2003). *Estatuto de la carrera docente*. Santo Domingo, República Dominicana.
- MINERD. (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana.
- MINERD. (2016). *Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y 1 Desarrollo de la Carrera Docente en el Tramo Procesual de Inducción de Docentes Principiantes*. Santo Domingo, República Dominicana. ISBN 978-99934-43-45-2. Recuperado de <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/docs/viceministerio-de-acreditacion-y-certificacion-docente/g051-estandares-profesionales-y-del-desempeno-para-la-certificacion-y-desarrollo-de-la-carrera-docentepdf.pdf>.
- MINERD. (2019). *Orden Departamental No. 29-2019*. Santo Domingo, República Dominicana.
- Peralta Valdés, L. (2016). *Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de los profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado a partir de <http://www.tdx.cat/handle/10803/383035>.
- Portales, P. & Guzmán, J. (2013). *Estrategia Regional de Docentes de la UNESCO para América Latina y el Caribe*. México: UNESCO.
- Rodríguez, C. Formación docente en la República Dominicana desde una perspectiva comparada: Análisis de benchmarking. *XIX Congreso Internacional de Educación Aprendo 2015*. Santo Domingo: EDUCA.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 229-242.
- Serra, J. C., Krichesky, G., & Merodo, A. (2011). *Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/13628>
- Torres, L. H., Bartolomé, A. M. F., Rodríguez, K. C., & Torres, J. M. T. (2011). Competencias docentes del profesorado novel participante en un proyecto de mentorización. Implicaciones para el desarrollo profesional universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 213-241.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 27-41.
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Montevideo: OEI. ISBN 978-9974-36-211-6. Recuperado de <https://oei.org.uy/uploads/files/programs/projects>

Fecha de recepción: 9-2-2019

Fecha de aceptación: 29-5-2020