



---

**Universidad de Valladolid**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN**

Trabajo de Fin de Máster

**Inducción a la docencia del profesorado principiante en  
República Dominicana: Un estudio exploratorio**

Presentado por

**Anny Clarisa Vásquez Sánchez**

Tutora

**Dra. Rocío Anguita Martínez**

Cotutor

**Dr. Eduardo Fernández Rodríguez**

*Valladolid, junio 2023*

## **Agradecimientos**

Agradezco a mi familia que me ha brindado apoyo incondicional durante el transcurso de mis estudios en el extranjero, alentándome con palabras de ánimo y mucho amor. A mis amigas, mi sistema de apoyo, que a pesar de la distancia siempre se mantuvieron cerca.

Agradezco de forma encarecida a la Fundación Carolina y a la Universidad de Valladolid por haber adjudicado una beca a mi persona para cursar los estudios de Máster de los que este trabajo marca el fin. Asimismo, agradezco a mis tutores, Rocío Anguita Martínez y Eduardo Fernández Rodríguez, por su tiempo, disposición, comprensión y dedicación. Gracias a sus enseñanzas, palabras de ánimo y apoyo he logrado finalizar este trabajo con satisfacción de su resultado.

Por último, agradezco a todos los amigos y amigas que he conocido durante este camino, quienes han contribuido a hacer de esta experiencia un tesoro para toda la vida.

## RESUMEN

La inducción del profesorado se concibe como la etapa de transición que vincula al profesional de la educación egresado de su formación inicial con el ejercicio oficial de la enseñanza, razón por la que, dentro del estado continuo de aprendizaje que representa el desarrollo profesional y las complejidades y particularidades de la profesión, esta etapa no puede ser pasada por alto en la trayectoria docente. Esta realidad enmarca la motivación de la que surge el presente Trabajo Fin de Máster, cuyo objetivo es indagar sobre las experiencias de inserción profesional de profesores principiantes de la República Dominicana en el marco del Programa Nacional de Inducción (PNI). Para aproximarnos a la comprensión del objeto de estudio, se plantea un estudio exploratorio-descriptivo que parte de un diseño cualitativo, recurriendo a las técnicas de entrevista y revisión documental para la recogida de datos, para conocer a profundidad las percepciones de siete docentes principiantes sobre el programa de inducción del que forman parte, así como de sus experiencias de inducción en los centros educativos. Los datos analizados mediante categorías evidencian que los docentes valoran más el impacto de las estrategias de inducción informales a través de la acogida de docentes de mayor experiencia en sus centros educativos que las estrategias del PNI en su competencia docente. Igualmente perciben que el PNI enfrenta oportunidades de mejora considerables, como el momento en que se desarrolla, la contextualización de su componente formativo y la evaluación de la efectividad del acompañamiento que proporciona a través de la figura de un mentor guía, así como otros aspectos logísticos.

**Palabras clave:** Profesor principiante, Inducción docente, Programas de inducción docente, Acompañamiento.

## ABSTRACT

The induction of teachers is conceived as the transitional stage that connects education professionals upon completion of their initial training with the official practice of teaching. Given the continuous learning process that represents professional development and the complexities of the teaching profession, this stage cannot be overlooked in the teaching trajectory. It is with this reality that the motivation for this Master's degree final project arises, aiming to investigate the experiences of professional insertion among novice teachers in the Dominican Republic within the framework of the National Induction Program (NIP). To approach the understanding of the research object, an exploratory-descriptive study is proposed that starts from a qualitative design. Data collection involved interviews and documentary review to delve into the perceptions of seven novice teachers regarding their participation in the induction program and their experiences with schools. The analyzed data, categorized accordingly, revealed that teachers value the impact of informal induction strategies more, particularly through the support and guidance provided by experienced teachers in their schools, rather than the strategies employed by the NIP in enhancing their teaching competence. Furthermore, the novice teachers perceive considerable opportunities for improvement with the NIP, such as the timing of its implementation, the contextualization of its training component and the evaluation of the effectiveness of the mentorship provided through a guiding mentor, as well as other logistical aspects.

**Keywords:** Novice teachers, Teacher induction, Teacher induction programs, Mentorship.

## Índice de contenido

Introducción .....	8
Presentación .....	8
Justificación.....	9
Objetivos del Trabajo Fin de Máster.....	11
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO.....	12
1.1 Caracterización del docente principiante .....	12
1.2 Problemas y preocupaciones del profesorado principiante .....	16
1.3 Inducción a la docencia.....	20
1.4 Contextualización.....	29
1.4.1 <i>La carrera docente en República Dominicana</i> .....	29
1.4.2 <i>Inducción a la docencia en República Dominicana</i> .....	34
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA .....	41
2.1 El diseño de investigación.....	41
2.2 La investigación cualitativa.....	42
2.3 Foco del estudio .....	44
2.3.1 <i>Objetivo general</i> .....	45
2.3.2 <i>Objetivos específicos</i> .....	45
2.4 Contexto y participantes.....	46
2.5 Fases de la investigación.....	49
2.6 Técnicas de recogida de datos .....	51
2.6.1 <i>La entrevista</i> .....	51
2.6.2 <i>Revisión documental</i> .....	53
2.7 Ética y rigor de la investigación.....	54
2.7.1 <i>Consideraciones éticas</i> .....	54

2.7.2 <i>Criterios de rigor</i> .....	55
2.8 Proceso de análisis de datos .....	56
CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	59
3.1 Análisis de los datos .....	59
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE DATOS Y CONCLUSIONES .....	77
5.1 Discusión de datos.....	78
5.2 Conclusiones .....	82
5.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación .....	84
Referencias.....	86
Anexos .....	94

## Índice de tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Problemas de los docentes principiantes</i> .....	16
<b>Tabla 2</b> <i>Apoyo requerido por docentes principiantes</i> .....	23
<b>Tabla 3</b> <i>Perfil del docente de acuerdo con la Normativa 09-15</i> .....	33
<b>Tabla 4</b> <i>Relación docentes principiantes y mentores participantes en el Programa Nacional de Inducción</i> .....	37
<b>Tabla 5</b> <i>Presentación de los informantes</i> .....	48
<b>Tabla 6</b> <i>Cronograma de planificación</i> .....	49
<b>Tabla 7</b> <i>Temas y categorías de análisis</i> .....	57
<b>Tabla 8</b> <i>Codificación de datos de los participantes</i> .....	59

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> <i>Fases que intervienen en la formación de un docente</i> .....	8
<b>Figura 2</b> <i>Dimensiones que afectan a docentes de primer año</i> .....	15
<b>Figura 3</b> <i>Ecologías escolares que facilitan y obstaculizan la inserción del profesor principiante</i> .....	20
<b>Figura 4</b> <i>Tramos y procesos técnicos que definen el Sistema de Carrera Docente</i> .....	35
<b>Figura 5</b> <i>Resultados de las tres ediciones del Programa Nacional de Inducción</i> .....	38

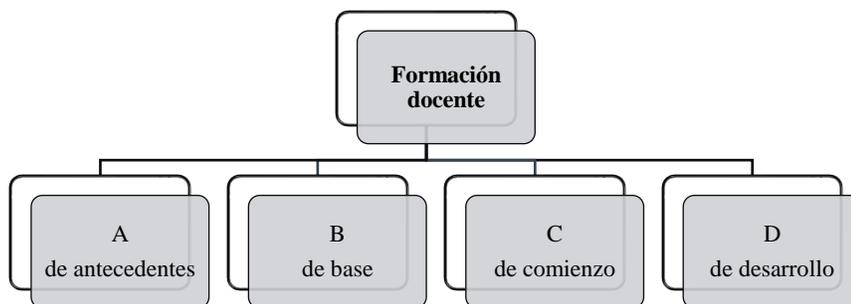
## Introducción

### Presentación

Alrededor del mundo los sistemas educativos se encuentran constantemente en procesos de cambio. Estos cambios, aunque varían en forma y presentación, suelen estar vinculados a un mismo eje central: el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes. Dentro de este eje central se aprecia la figura del docente como ente que no se conforma con la capacitación adquirida durante su formación inicial y el valor de su experiencia acumulada en el oficio, sino como sujeto que, preocupado por el fortalecimiento de su profesión y la mejora de su práctica, se encuentra en un estado continuo de aprendizaje que evoluciona a la par con la experiencia y que no solo produce cambios en su quehacer sino también que genera reflexiones en torno al significado que le otorga a su práctica y las formas en que la lleva a cabo, sirviendo como elemento mediador el contexto espacial y temporal, que engloba tanto las condiciones de trabajo como las relaciones organizacionales y las necesidades y preocupaciones del momento, siendo aspectos inestables dentro de la trayectoria laboral. A este estado continuo de aprendizaje Marcelo y Vaillant (2016) le identifican como desarrollo profesional docente.

### Figura 1

*Fases que intervienen en la formación de un docente*



*Fuente: elaboración propia a partir de Marcelo y Vaillant (2015).*

La inducción es la experiencia de transición que se vive entre concluir los estudios del programa de formación inicial y la inserción oficial al sistema educativo como docente cualificado (Marcelo y Vaillant, 2015). Esta transición como objeto de estudio ha recibido bastante atención durante las últimas décadas, en los que se reconoce y enfatiza en la

complejidad que supone para los docentes principiantes, más allá de las diferencias culturales y geográficas.

Ávalos (2016) pone en manifiesto que, si bien es cierto que durante la formación inicial los docentes principiantes adquieren un conocimiento previo sobre las condiciones y demandas de su profesión, especialmente mientras experimentan sus periodos de prácticas, la combinación de las posibilidades y las limitaciones que se enfrentan al insertarse al trabajo formal es nueva para estos sujetos, quienes traen consigo conocimientos, disposiciones, creencias y habilidades específicas, que son un resultado de sus experiencias de formación y de vivencias personales, así como una concepción propia de su identidad profesional.

La literatura señala que esta es una etapa que se experimenta acompañada de incertidumbre y desconfianza en la capacidad propia ante las dificultades y retos que supone, por lo que se considera necesario reflexionar sobre las formas en que se crea una conexión entre los procesos formativos iniciales y la inducción al trabajo formal, promoviendo y gestionando el acompañamiento a quienes se inician en la docencia, considerando el ámbito profesional, el nivel de enseñanza y las características propias del contexto (Vaillant, 2021).

Es por lo antes expuesto que se considera de mucho interés utilizar las herramientas que provee la investigación para indagar sobre la iniciación profesional de los docentes. Para los fines de este trabajo de investigación, nos centraremos en la inserción del profesorado principiante como etapa vital de su trayectoria de desarrollo profesional, tratando de entender cómo es la atención que reciben durante este periodo y cuáles mecanismos de apoyo tienen a su disposición para lograr una inducción segura y exitosa. Nuestro objeto de estudio se enmarca específicamente en la inducción del profesorado principiante de la República Dominicana, y constituye un tema de actualidad dentro de este contexto, debido a la reciente implementación de una política educativa orientada a la inducción de docentes noveles.

## **Justificación**

### ***Justificación académica***

La realización del presente Trabajo de Fin de Máster corresponde a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en la que queda determinada la conclusión de los estudios con su elaboración y defensa, como se establece en las regulaciones determinadas en el Real Decreto

822/2021, de 28 de septiembre. En ese sentido, con su presentación se pretenden demostrar las siguientes competencias adquiridas como resultados de haber cursado el máster en cuestión:

- Conocer y ser capaz de aplicar conceptos, principios, teorías o modelos relacionados a la investigación educativa y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o conocidos vinculados a la propia disciplina o multidisciplinares.
- Ser capaz de integrar conocimientos vinculados a la metodología de investigación apropiada para abordar un diagnóstico, intervención o evaluación en entornos nuevos o conocidos vinculados a la propia disciplina o multidisciplinares.
- Ser capaz de comunicar y presentar en escrito y oralmente conocimientos, proyectos y procedimientos de un trabajo de investigación de forma clara y original a públicos especializados y no especializados.
- Ser capaz de definir y delimitar problemas de investigación dentro de áreas de estudios del ámbito educativo.
- Diseñar un proyecto de investigación conforme a una metodología adecuada ante el objeto de estudio.
- Ser capaz de tomar decisiones para el proceso de investigación sobre las principales herramientas teóricas para el análisis de datos.
- Ser capaz de organizar el proceso de investigación sobre un objeto de estudio desde la perspectiva teórica y metodológica propio del ámbito de las áreas de conocimiento vinculadas.

### ***Pertinencia del estudio e interés por la investigación***

Este trabajo de investigación se centra en los procesos de inserción al ejercicio de la profesión docente en el marco del sistema educativo de la República Dominicana. La transición de la formación inicial hacia la labor docente representa una etapa clave dentro del desarrollo profesional de los maestros, estando el docente principiante sujeto a una realidad nueva en la que debe poner en marcha las capacidades adquiridas durante su formación atendiendo a un conjunto de estándares determinados que se orientan a asegurar la calidad de la enseñanza que imparte.

La razón de por la que se elige este tema se fundamenta tanto en el interés personal por desarrollar una línea de investigación centrada en el desarrollo profesional del profesorado

dominicano y sus diferentes etapas, como en la relevancia para el contexto en el que se plantea. Partiendo de ello, se considera necesario explorar las experiencias de los docentes desde su propia voz como protagonistas de un período de inserción al ejercicio de su profesión. De modo que, con este trabajo buscamos describir cómo los docentes viven las estrategias diseñadas para apoyar su inducción, cuáles mecanismos de apoyo tienen disponibles, cómo son acogidos por los centros educativos y cuál es su percepción respecto al impacto que tiene esta fase en su competencia profesional docente.

Nuestro estudio parte desde una aproximación cualitativa con un enfoque interpretativo-hermenéutico apoyándose en la técnica de entrevistas. Consideramos esta metodología relevante y adecuada, ya que los estudios centrados en este tema hasta la fecha son limitados en el contexto en el que se plantea. Asimismo, resaltamos la relevancia de esta investigación en el marco del desarrollo de una política educativa dirigida a la inducción docente en la República Dominicana.

### **Objetivos del Trabajo Fin de Máster**

A continuación, presentamos los objetivos a los que se pretende dar respuesta con la realización de este Trabajo Fin de Máster:

1. Analizar los componentes y estructura del Programa Nacional de Inducción a través de la revisión de literatura.
2. Describir las experiencias de inserción profesional de los docentes principiantes, así como la valoración de su impacto en su competencia docente, mediante la recogida de datos utilizando la técnica de entrevista.
3. Establecer conclusiones que sirvan como punto de partida ante el desarrollo de una línea de investigación centrada en este fenómeno, ampliando su alcance y análisis, y considerando las limitaciones del presente trabajo.

## CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico proporciona el fundamento conceptual necesario para situar el estudio en la literatura existente. Se abordan los conceptos claves y las características principales relacionadas a nuestro fenómeno de estudio, planteando así un fundamento sólido para el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos.

### 1.1 Caracterización del docente principiante

Todos los profesionales que se dedican al ejercicio de su profesión transitan por una etapa de inserción cuyo éxito se verá mediado por diversos factores. En el campo de la educación, partiendo del consenso respecto a la idea de que el docente es una figura central en el proceso formativo de los estudiantes, ya sea como transmisor de conocimientos, guía o facilitador de aprendizajes, esta etapa de inserción ha sido y continúa siendo una preocupación ante la necesidad de garantizar el desarrollo profesional sostenible y centrado en la práctica de quienes se encargan de la enseñanza de millones de niños, niñas y jóvenes alrededor del mundo. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los docentes principiantes son un segmento de la población de educadores que necesita atención y mecanismos de apoyo particulares, para prevenir el desarrollo de agotamiento temprano y bajos niveles de autoeficacia que puedan llevar a tasas de deserción altas durante los primeros años de ejercicio (Jensen et al., 2012).

Según Marcelo (2008), el camino que se recorre para convertirse en un profesor es un camino largo. No sucede de forma automática una vez obtenida la titulación que abre las puertas al ejercicio, y es en este recorrido en donde sale a relucir la capacidad de adaptación de los profesores noveles para poder enfrentar las demandas de la profesión contando con un nivel de experiencia mínimo y conocimientos predominantemente teóricos. Estas demandas producen en el docente principiante lo que Veenman (1988) y Huberman et al. (2000) llaman “choque de la realidad” y “fase de sobrevivencia” respectivamente, para conceptualizar el colapso de las idealizaciones y expectativas que se crean a lo largo de la formación inicial respecto al oficio al enfrentarse a un contexto real.

Este choque de realidad sucede mientras el sujeto se encuentra en la situación de entrada como nuevo miembro de la organización educativa, lo que Maanen y Schein (citados en Eirín et

al., 2009) definen como socialización ocupacional, fenómeno que puede generar tres tipos de respuestas distintas. El primer tipo de respuesta lo constituye una aceptación absoluta del docente principiante hacia el estado en que encuentra la organización, acomodándose a las expectativas de su desempeño a través del cumplimiento de sus responsabilidades y contribuyendo a la sostenibilidad y permanencia de las ideas, valores y normas del esquema en que se adentra. El segundo tipo de respuesta hace referencia a tener la iniciativa de exceder los compromisos y requerimientos mediante la ruptura de rutinas y procesos estandarizados dentro de la organización, aportando innovaciones sin un cuestionamiento directo a los fundamentos de la organización. Por último, el tercer tipo de reacción surge de una interacción conflictiva entre las preocupaciones del profesor novato respecto a las prácticas, costumbres y fundamentos de la organización educativa, manifestándose en forma de ataque directo a los cimientos y la cultura dominante de la escuela.

Profundizando en el concepto de “choque de la realidad” o “praxis shock”, Veenman (1988) expresa que las modificaciones significativas que viven los docentes principiantes respecto a sus actitudes se ven manifiestas en la inclinación hacia posiciones más tecnicistas, convencionales y tradicionales, contrarias a los ideales liberales desarrollados durante la formación inicial. La insatisfacción provocada por una elección incorrecta de la profesión, la ausencia de características y cualidades personales idóneas, la formación profesional inadecuada caracterizada por teoría carente de relevancia como elemento predominante y formadores alejados de las realidades cotidianas de los docentes en las escuelas, así como la inserción a una escuela cuyas características dificulten el desarrollo del quehacer docente son causas a las cuales se atribuye la aparición del choque de la realidad.

A pesar de la presencia del factor de “supervivencia” (Huberman et al., 2000), caracterizado por la incertidumbre del aprendizaje mediante el ensayo y error y la preocupación sobre la capacidad propia de asumir sus tareas, también se nombra el factor de descubrimiento, el cual trae consigo el “efecto embriagador” ante la posición de pertenecer a la profesión y verse como un docente más ejerciendo, sensación que a menudo logra anteponerse al choque de la realidad y permitir al docente resistir las dificultades cuando se experimentan de forma paralela. Otra particularidad que se señala respecto a la experiencia de los profesores noveles es que su ejercicio no solo se basa en realizar las mismas tareas de enseñanza que sus colegas

experimentados, sino también en aprender a enseñar (Boerr, 2014), buscando la forma más eficaz de aplicar la teoría aprendida a la práctica del día a día.

Marcelo (2009) expone que la iniciación en la docencia es una fase crucial para lograr convertirse en un profesor experto adaptativo, que es el tipo de profesor que se encuentra en la disposición de modificar y ampliar sus capacidades, contrario al profesor experto rutinario, quien desarrolla competencias que pondrá en marcha a lo largo de su trayectoria de forma eficaz. Este análisis se realiza considerando las dimensiones de innovación y eficiencia, y afirmando que será mayor provecho para el docente encontrarse en situaciones que representen una oportunidad de aprendizaje donde haya un balance entre ambas dimensiones. De lo contrario, el profesor principiante que se enfoca en la eficiencia a través de procedimientos corre el riesgo de convertirse en experto rutinario, mientras que el docente principiante que se centra en la eficiencia y en la innovación, desarrollará las capacidades de un profesor experto adaptativo.

Strom et al. (2018) presentan una sistematización sobre las dimensiones que afectan de forma directa e indirecta las experiencias de los docentes principiantes. Elaborada a partir de una metasíntesis de estudios sobre el primer año de ejercicio del profesorado, revela cuatro sistemas vinculados que abarcan elementos y actores que crean condiciones restrictivas o habilitadoras para la construcción de la práctica del docente principiante. Estos sistemas interactúan y se mezclan entre sí, no operan de forma aislada, no son fijos y coevolucionan.

En el *sistema profesor* se hace referencia a los factores o elementos individuales que aportan los docentes y les ayudan a dar forma a sus prácticas. Destacan entre ellos las estrategias de enseñanza aprendidas en la formación inicial; las creencias e ideas sobre sí mismo, sobre los estudiantes y la enseñanza y el aprendizaje; y las cualidades personales y experiencias previas.

Dentro del *sistema clase* se reconocen los elementos que operan de la mano con las acciones del profesor y contribuyen en la toma de decisiones. Las prácticas de los docentes principiantes tienen lugar a partir de su interacción con los elementos del entorno más cercano, el aula de clase. Así, todos estos elementos incluidos los estudiantes, los recursos disponibles y las situaciones nuevas y/o inesperadas, limitan o permiten el quehacer del profesorado que inicia.

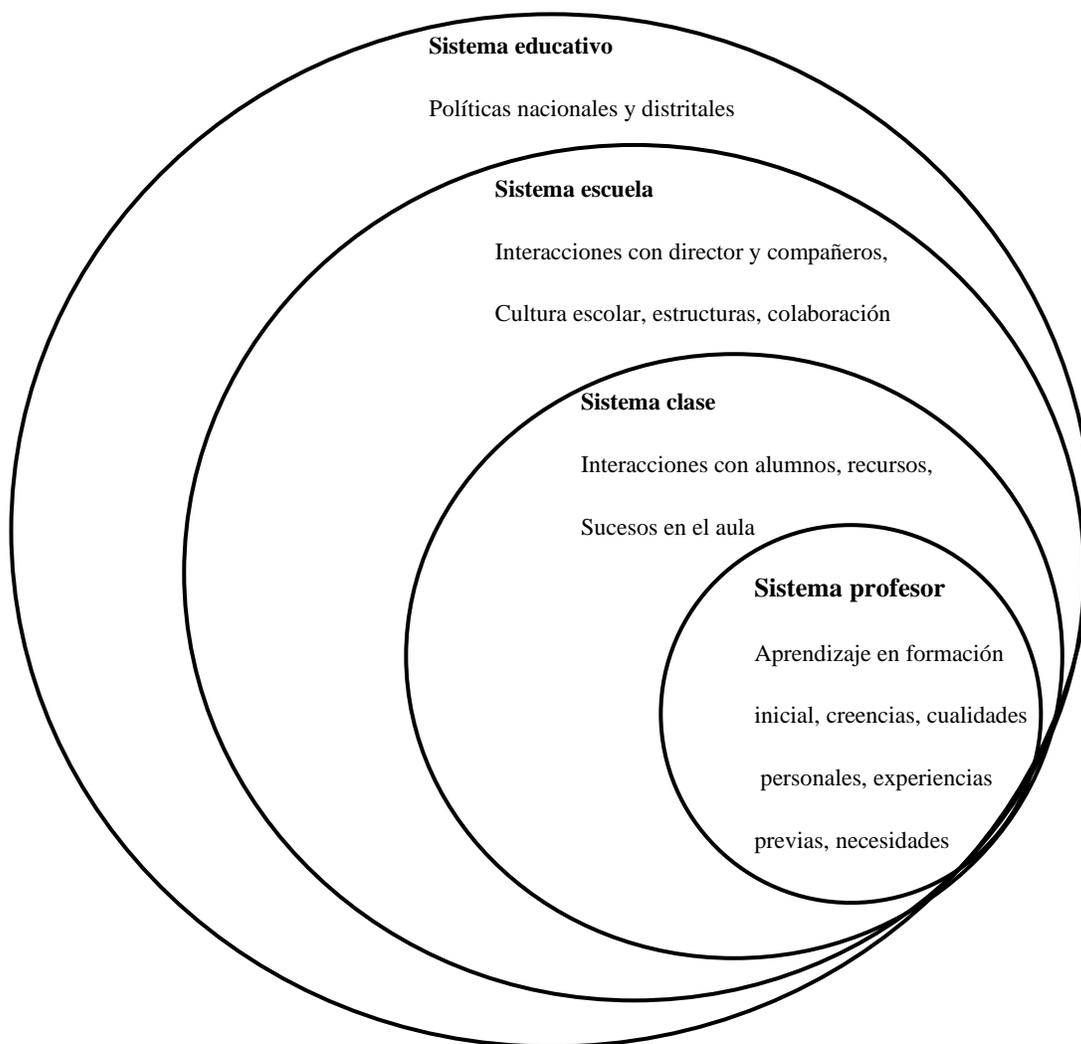
El *sistema escuela* destaca la influencia de los aspectos de contexto del centro educativo en el que se sitúa el docente principiante sobre su práctica, reconociendo que los actores de la

escuela tienen la responsabilidad de ser una fuente de apoyo y orientación. Se enfatiza en la desconexión que a menudo se presenta en forma de problema entre los modelos de enseñanza predominantes en la escuela y los aprendidos por los docentes principiantes.

El *sistema educativo* abarca la influencia de sistemas más amplios más allá de la escuela, usualmente manifiesta a través de programas de inducción y otras medidas que surgen a partir de políticas nacionales que buscan atender a esta parte del profesorado.

## Figura 2

*Dimensiones que afectan a docentes de primer año*



*Fuente. Tomado de Strom et al. (2018).*

Como revela su análisis, estos elementos funcionan como fuerzas limitantes o habilitadoras que, en combinación con los factores del ambiente escolar y del estudiantado, pueden contribuir a que los docentes adopten métodos de enseñanza orientados a la transmisión y prácticas autoritarias en el aula, incluso cuando han sido formados para enseñar centrandose a los estudiantes en la construcción del conocimiento.

## 1.2 Problemas y preocupaciones del profesorado principiante

La investigación sobre docentes principiantes se ha centrado principalmente en los problemas que enfrentan. Veenman (1988) realizó una revisión sistemática sobre estudios publicados a partir de la década de 1960, destacando que la producción científica de esta línea de investigación ofrece datos significativos para la mejora de los programas de formación inicial y de inserción laboral, así como de desarrollo profesional continuo. A partir de esta revisión sistemática, este autor elabora una clasificación de los problemas y preocupaciones del profesorado principiante basándose en la frecuencia en que estos problemas son mencionados.

**Tabla 1**

*Problemas de los docentes principiantes*

Clasificación problemas
1. Disciplina en clase
2. Motivación de los estudiantes
3. Atención a la diversidad de necesidades
4. Evaluación del trabajo de los estudiantes
5. Relaciones con los padres
6. Recursos suficientes
7. Organización del trabajo en clase
8. Sobrecarga de tareas respecto a la enseñanza
9. Relaciones con otros docentes
10. Planificación de clases
11. Uso efectivo de métodos de enseñanza
12. Conciencia de las normas y reglas de la escuela

- 
13. Relaciones con los directivos y administradores
  14. Determinación del nivel de aprendizaje del estudiantado
  15. Carga de trabajo administrativo
  16. Conocimiento de la asignatura
  17. Equipamiento escolar inadecuado
  18. Uso efectivo de textos y guías didácticas
  19. Escaso tiempo libre
  20. Supervisión y apoyo inadecuado
  21. Cantidad de estudiantes por clases
- 

*Fuente. Elaborado a partir de Veenman (1988).*

El informe del *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de la OCDE (2012) expone esta situación en 23 países pertenecientes al organismo internacional, de los cuales los docentes principiantes de 19 de ellos reportan niveles más bajos en habilidades de manejo del clima de aula respecto a los docentes experimentados, así como menor tiempo de aula dedicado a la enseñanza y actividades de aprendizaje, indicando una necesidad de formación en estas dimensiones pedagógicas.

Otro hallazgo relevante de este estudio hace referencia a una diferencia significativa en la autoeficacia, pues los docentes principiantes reportaron niveles significativamente bajos en comparación a los docentes experimentados (Jensen et. al, 2012).

En Chile, un estudio exploratorio realizado con el objetivo de conocer las experiencias de docentes noveles con hasta tres años de experiencia reveló que la identidad docente y el sentido de pertenencia a la profesión se va edificando durante la formación inicial, pero no es hasta la inserción al ejercicio que se ve reforzada (Ávalos y Aylwin, 2007). En ese mismo sentido, las conclusiones del estudio destacan que la identidad de los docentes principiantes, así como su permanencia y compromiso con su desarrollo profesional pueden verse fortalecidos o debilitados por la valoración social de la docencia. Otros aspectos del ejercicio de la docencia considerados como preocupaciones por estos profesores fueron las relaciones con los estudiantes, padres y colegas, la gestión del salón de clase y la estimulación del interés de los estudiantes por el aprendizaje.

Se hace necesario resaltar las características contextuales como elementos mediadores de las experiencias de inserción de docentes principiantes. Un estudio comparativo sobre esta cuestión realizado en México y Colombia expuso que, en estos países el primer año de docencia se ve marcado por un proceso de evaluación continua que determinará la permanencia del profesor principiante dentro del sistema educativo (Calderón y Aguayo, 2017). De las experiencias de docentes noveles en Colombia se resalta que esta evaluación es realizada por la figura que dirige el centro educativo y que no se trata de una actividad rigurosa, sino que depende del contexto, pero que, sumada la presión ante este evento a la carga de trabajo, pueden verse afectados emocionalmente por el estrés. Por su parte, los docentes mexicanos participantes de la investigación manifestaron que durante su proceso de inserción estuvieron acompañados de tutores cuyo apoyo consideraron como fundamental y, al igual que los docentes de Colombia, afirmaron sentir altos niveles de estrés ante la evaluación de su desempeño como principiantes, destacando que se realiza a final del año escolar, sumándose a las actividades de cierre. Estas dificultades son similares a las que reporta la investigación en Argentina sobre docentes principiantes, quienes expresaron tener dificultades de “manejo de grupo, de enseñanza, administrativas y relacionales” (Serra et al., 2009, p. 200). Estos problemas se manifestaban a la hora de lograr la cohesión entre los estudiantes, atender a las conductas y situaciones disruptivas, coordinar efectivamente actividades de enseñanza en las que percibían carencias de formación y/o experiencia, y cumplir con tareas que trascendían la actividad dentro del aula, como el llenado y la entrega de plantillas, y cuestiones relacionadas a mecanismos burocráticos.

Los problemas enfrentados por los docentes principiantes tienen el potencial de convertirse en estresores que podrían afectar su desempeño. Un estudio realizado en Estados Unidos demostró que la carencia de apoyo social en el optimismo profesional se relacionó de forma directa con la aparición de estrés en docentes durante su primer año de inserción, y el estrés sirvió como predictor de cansancio emocional, este último relacionado a la disminución del optimismo respecto a la profesión (Taylor et al., 2019).

En España, un estudio realizado con la finalidad de conocer el profesorado novel que se incorporaba a las aulas luego de las oposiciones del 2007 en Galicia señaló que las principales preocupaciones y problemas de los participantes se centraban en el alumnado, haciendo referencia a sus capacidades respecto al manejo de la disciplina, la estimulación de su interés por

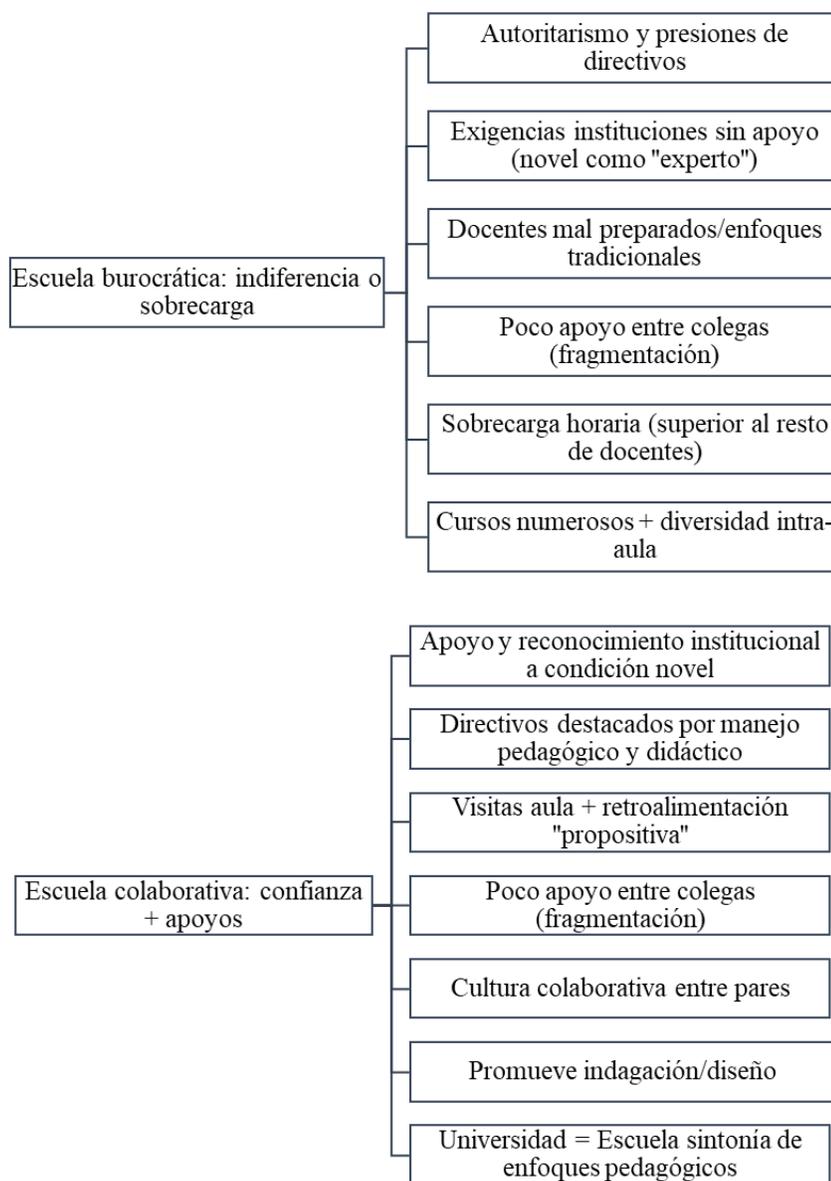
el aprendizaje, y la atención a la diversidad dentro del salón de clase, considerando las diferentes capacidades y características de los estudiantes (Eirín et al., 2009). A estas preocupaciones les seguían las tareas didácticas y administrativas exclusivas del ejercicio docente y por último las relaciones entre las familias y la escuela, las relaciones entre los colegas y la cultura del centro educativo, respectivamente.

En países en vías de desarrollo, con sistemas educativos que enfrentan debilidades estructurales, las demandas de mejora suelen reposar sobre los hombros del cuerpo de docentes. En Zambia, una investigación de carácter cualitativo reunió testimonios de docentes principiantes, quienes expresaron haberse enfrentado a desafíos dificultosos sin contar con el apoyo necesario, en medio de la implementación de políticas educativas nacionales, como la movilización a zonas rurales donde, en algunos casos, tenían diferencias lingüísticas con sus estudiantes (Thomas et al., 2014).

El apoyo brindado por el contexto en el que los docentes principiantes se inician puede convertirse en un elemento facilitador para la experiencia si se da en las condiciones adecuadas. En cambio, la carencia de apoyo se convierte en elemento obstaculizador. Cisternas (2016) expresa que los docentes que se inician en la enseñanza “describen sus entornos laborales desde el punto de vista de las características de sus estudiantes, colegas, directivos, las culturas y prácticas institucionales y roles, tareas y apoyos que les dio (o no les dio) considerando su condición de principiante” (p. 41). En su estudio con docentes principiantes de Chile, salió a relucir que en los contextos obstaculizadores las exigencias son más contundentes que el apoyo brindado, generando una presión que se relaciona al estrés y malestar.

**Figura 3**

*Ecologías escolares que facilitan y obstaculizan la inserción del profesor principiante.*



*Fuente. Tomado de Cisternas (2016).*

Sin embargo, en los contextos facilitadores, se reconocen las dificultades que surgen y se promueve la resolución de problemas a través de la confianza en el profesorado novel.

### **1.3 Inducción a la docencia**

Marcelo y Vaillant (2017) definen la etapa de inducción a la docencia como

“una fase del aprender el oficio de enseñar donde las dudas, las inseguridades, la ansiedad por ingresar en la práctica, se acumulan y conviven sin buena vecindad. Es un momento importante en la trayectoria del docente que refiere a la adquisición de un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo y en general en la mayor de las soledades” (p. 4).

Esta conceptualización, con la que coinciden otros autores (Ávalos, 2016; Alliaud y Antelo, 2009; Mayor-Ruiz, 2009) señala la necesidad de no ser una cuestión simple pasada por alto en la trayectoria docente. Por la complejidad clara que representa, surgen los programas de inducción a la docencia, cuyo objetivo es garantizar que el profesorado novel pueda insertarse al oficio de forma eficaz. Estos programas son considerados como una de las prácticas más útiles para facilitar la transición, destacando que la literatura científica no solo evidencia su efecto positivo en el desarrollo profesional sino también en la reducción de las tasas de deserción de profesores neófitos (Kearney, 2014).

En un contexto global en el que la calidad de la educación ocupa la principal preocupación de los sistemas educativos, habiendo desplazado la preocupación por el alcance de la cobertura de la escolarización obligatoria, mientras más valor se le atribuye a la figura del docente, mayor es el énfasis que se coloca en los estándares que cumple el docente ideal. En el marco de esta tendencia, Manso y Donaire (2022) expresan que esta construcción del perfil docente ideal requiere de una profesionalización sistemática que se ubica desde los primeros años de ejercicio, fundamentada en la cultura de colaboración y reconocimiento de pares que promueva la autonomía a través de una experiencia de inserción significativa para quienes inician.

La inducción a la docencia durante mucho tiempo se consideró como un proceso accesorio o prescindible, mientras que en la actualidad se considera como una herramienta necesaria para evitar el abandono de la profesión durante los primeros años y mejorar la calidad de la enseñanza (Marcelo y Vaillant, 2017). Estos autores plantean que, siendo el desarrollo profesional docente un estadio continuo de la profesión y no solo una fase en la que el profesorado se embarca luego de acumular experiencia, la calidad de este desarrollo estará determinada por el apoyo recibido y las condiciones en que se desarrollan sus diversas etapas, siendo la inducción a la docencia una de ellas.

A pesar de que los objetivos de los programas de inducción se encuentran centrados en la adaptación del docente novel a su nueva realidad, estas experiencias han demostrado que su impacto no se limita al periodo de transición profesional, tocando otros aspectos de la realidad educativa en la que se implementan. En ese sentido, Manso y Donaire (2022) destacan beneficios de las experiencias de inducción a la docencia:

- De forma significativa, tienen el potencial de crear y promover una cultura de colaboración en la escuela a través los procesos de acompañamiento guiados por docentes expertos y las comunidades de aprendizaje orientadas a la adecuación de los docentes principiantes.
- Mediante una inducción eficaz del profesorado principiante se procura la calidad de la educación que recibirán sus estudiantes. En los contextos en que las estrategias de inducción son nulas o escasas y el docente principiante no recibe el apoyo requerido para esta etapa profesional, la calidad de su práctica será impactada.
- Los programas de inducción representan espacios de crecimiento profesional para docentes expertos interesados en asumir el rol de mentores.
- Para el docente principiante, la inducción representa el reconocimiento de sus pares, reforzando su identidad profesional.
- Las estrategias de inducción reducen las tasas de deserción del profesorado novel.

### ***1.3.1 Políticas y programas de inducción a la docencia***

En 2010 la Comisión Europea elaboró un manual orientado al diseño de políticas educativas para el *Desarrollo de programas de inducción coherentes y en todo el sistema para profesores principiantes*. Este trabajo gira entorno a cuatro objetivos: reducir las tasas de deserción de docentes principiantes, mejorar la calidad de la docencia, promover el desarrollo profesional en las escuelas y retroalimentar la formación inicial docente. Para el alcance de estos objetivos, se plantea que los programas de inducción deben proveer apoyo tanto personal y social como profesional a los docentes de nuevo ingreso.

**Tabla 2***Apoyo requerido por docentes principiantes.*

	<i>Personal</i>	<i>Social</i>	<i>Profesional</i>
<i>Objetivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desarrollo de la identidad</li> <li>○ Refuerzo de competencias</li> <li>○ Estímulo de autoconfianza</li> <li>○ Reducción de estrés y ansiedad</li> <li>○ Motivación</li> <li>○ Prevención de deserción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Socialización a la profesión</li> <li>○ Estímulo de colaboración</li> <li>○ Promoción del aprendizaje cooperativo</li> <li>○ Fomento de la participación en la comunidad educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Desarrollo avanzado de competencias docentes</li> <li>○ Vínculo entre formación inicial y desarrollo profesional continuo</li> <li>○ Desarrollo de profesionalismo</li> </ul>
<i>Requerimientos clave</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Espacio seguro</li> <li>○ Carga horaria reducida</li> <li>○ Enseñanza en equipo</li> <li>○ Co-enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Trabajo colaborativo</li> <li>○ Co-enseñanza</li> <li>○ Enseñanza en equipo</li> <li>○ Desarrollo de proyectos en equipos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Acceso a conocimiento a través del intercambio con docentes principiantes/expertos</li> <li>○ Formación avanzada</li> <li>○ Consultas</li> </ul>
<i>Sistemas de apoyo relevantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mentor</li> <li>○ Colega</li> <li>○ Autorreflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mentor</li> <li>○ Colega</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mentor</li> <li>○ Colega</li> <li>○ Experto</li> <li>○ Autorreflexión</li> </ul>

---

<i>Otros actores</i>	○ Liderazgo escolar	○ Liderazgo escolar ○ Padres, comunidad educativa	○ Liderazgo escolar
----------------------	---------------------	--	---------------------

---

*Fuente: tomado de Comisión Europea, (2010).*

En los programas de inducción, estas tres dimensiones de apoyo pueden ser abordadas desde un sistema de elementos conectados entre sí, siendo uno de ellos la mentoría. En un programa de inducción la figura del mentor se ve representada en un docente experimentado al que se le asigna la responsabilidad de ayudar al docente principiante, brindando apoyo a nivel personal/emocional, social y profesional, desde un enfoque que estimule el aprendizaje profesional mediante el uso de una variedad de prácticas: entrenamiento, capacitación, discusión, asesoramiento, etc.

Carver y Feiman-Nesser (2009) afirman que una mentoría efectiva puede marcar la diferencia entre una inducción exitosa y una inducción carente de resultados positivos. La labor de mentoría ha mostrado ser significativa tanto en los programas de inducción a gran escala como en la atención individualizada enfocada en el desarrollo del profesor novel, a través de las situaciones de aprendizaje que surgen en el acompañamiento de colegas experimentados, quienes previamente habrán desarrollado habilidades de observación y evaluación de la eficacia docente y de trabajo colaborativo para la construcción de comunidades de aprendizaje.

Tomando en cuenta la relevancia de la figura del mentor, se hace necesario plantear las características que han de poseer quienes ejecuten la tarea de asumir este rol. Más allá de la experiencia acumulada como requisito, los programas de inducción exitosos apelan a una serie de competencias en los ámbitos profesional, académico y social que apoyen este periodo de transición. Maturana-Castillo (2018) propone seis dimensiones cuya articulación permite trazar el perfil del mentor idóneo: conocimiento didáctico sobre la disciplina que enseña y acompaña, capacidad de resolución de problemas de forma colaborativa y reflexiva, capacidad para el diseño de un plan de mentoría sostenible y contextualizado, habilidades para la comunicación efectiva y dominio emocional, voluntad para el aprendizaje continuo y para guiar el aprendizaje

de otros, y capacidad de verse a sí mismo como sujeto transformador de la realidad educativa y no solo como transmisor de una cultura escolar a un integrante de nuevo ingreso.

Si bien es cierto que la mentoría supone el fundamento de muchos programas de inducción, también es necesario considerar otros elementos para su éxito y sostenibilidad. Se propone un sistema de expertos para garantizar el apoyo profesional a los nuevos docentes, cuya atención se centre en crear acceso a expertos y asesoramiento externos para ampliar el contenido y la enseñanza, a través de seminarios, participación en formación avanzada, materiales de apoyo, recursos y pautas (Comisión Europea, 2010). En ese orden, se plantea que, de la mano de la mentoría y los expertos, la red de pares, pertenecientes a la misma escuela o centros educativos distintos, permite el desarrollo de un espacio seguro en el que los profesores noveles puedan compartir con colegas de su estatus e intercambiar experiencias en comunidades de aprendizaje, las cuales pueden ser presenciales o virtuales. Estos elementos se complementan con la práctica de la autorreflexión, fomentando la disposición al aprendizaje continuo.

El manual de la Comisión Europea sirvió como referente para la elaboración de las recomendaciones de otros organismos internacionales. UNESCO (2020) en su *Guía para el desarrollo de políticas docentes* al referirse a los mecanismos de inducción afirma lo siguiente:

- Los programas de inducción pueden o no constituir un mecanismo de prueba para obtener una certificación profesional. Independientemente de esta característica, la inducción debe representar una oportunidad en la que los docentes principiantes puedan profundizar en las competencias adquiridas durante su formación base, contando con el apoyo de docentes expertos.
- Aquellos programas de inducción que sirvan como periodo de prueba debe contar con procesos definidos con anterioridad y darse en circunstancias que se vinculen directamente a la competencia profesional docente. Su periodo puede oscilar entre varios meses y extenderse hasta tres años, concluyendo con una evaluación acorde a los requisitos de la carrera profesional y al contexto en la que se aplica.
- El enfoque de la inducción puede definirse a partir del espacio en el que se realiza y los actores involucrados. La inducción puede basarse en la escuela, en donde los miembros del centro educativo asumen la responsabilidad de acoger y apoyar al docente de nuevo ingreso; en la comunidad, donde el apoyo es proporcionado por

el gremio profesional; en las instituciones que implementan los programas de inducción o de forma articulada entre los centros educativos y las instituciones de formación superior.

- Para alcanzar los objetivos planteados, los programas de inducción deben ser integrales, con roles definidos y supervisados para cada actor; colaborativos, fomentando el trabajo en equipo dentro de la cultura docente, y deben ser considerados como una fase de aprendizaje profesional enfocada en el crecimiento y el aprendizaje de los docentes de nuevo ingreso.

La escasa articulación entre las instituciones involucradas de igual forma obstaculiza los procesos de inducción. Manso y Donaire (2022) afirman que contar con una participación sostenida de las universidades de formación inicial y la administración pública de la mano con la dirección y gestión de los centros educativos es un aspecto relevante que potencializa los resultados de los programas de inducción.

De acuerdo con Jáspez (2020), los programas y estrategias de inducción son exitosos cuando contemplan no solo la selección de un mentor equipado de conocimiento, experiencia, esfuerzo y dedicación, sino cuando existe apoyo institucional entre las entidades que colaboran, se reduce la carga horaria para adaptar y flexibilizar las actividades de inducción, existe un componente formativo de acuerdo a las necesidades del profesorado principiante, se considera la formación profesional base, se monitoria, acompaña y evalúa el progreso de forma sistemática, y se reconocen las buenas prácticas.

En el contexto europeo, los programas o periodos de inducción cuentan con una trayectoria de implementación más extensa que en América Latina. Donaire (2020) hace un esfuerzo por identificar diferencias y convergencias entre estos en su estudio comparativo:

En Alemania, el periodo de inducción puede durar de uno a dos años, y sucede luego de finalizar la formación inicial. Sus objetivos se orientan a desarrollar competencias didácticas y pedagógicas, habilidades para el trabajo en equipo y el uso de tecnologías educativas. Constituye una política educativa del sector público, y su ejecución y evaluación son responsabilidad del Ministerio de Educación. Mientras que, en España, tiene duración de un año, y puede ser extendido a dos en caso de obtener una certificación de aptitud durante el primer año. Esta evaluación es realizada por el tutor o mentor, acompañado del inspector y una comisión

calificadora. El programa constituye una política del sector público y se orienta a acreditar las competencias necesarias para el ejercicio docente, su regulación es responsabilidad de cada Comunidad Autónoma. En ambos países, es un periodo remunerado conforme al estatus profesional (Donaire, 2020).

En Finlandia, la inducción no representa una política establecida, pero se sugiere su realización en todos los casos. Su duración y el momento en que se desarrolla es relativo conforme a cada centro educativo, pues son las escuelas el marco institucional en que se realiza, quedando a cargo de cada administración escolar. Estos programas de inducción no finalizan con una evaluación, pero sus objetivos apuntan a la colaboración entre docentes y poseen un carácter formativo que busca apoyar y mejorar las prácticas de los principiantes (Donaire, 2020).

Chile es uno de los países de Latinoamérica en los que se destaca la inducción docente como una preocupación prioritaria del sector político educativo. La inducción se establece en el marco de la creación de su Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Marcelo y Vaillant, 2017), como un proceso formativo que tiene como finalidad apoyar la iniciación profesional del profesorado novel mediante la asignación de un mentor. Este periodo de inserción tendrá una duración de 10 meses, con una dedicación de cuatro a seis horas semanales durante el primer o segundo año de ejercicio, y carece de una evaluación final (Donaire, 2020). Su ejecución está a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Investigación e Innovaciones Pedagógicas, órgano del Ministerio de Educación.

En Perú la inducción también representa una política nacional amparada bajo la ley educativa, dirigida al profesorado novel con menos de dos años de experiencia, con una duración de seis meses, siendo su elemento central el acompañamiento de la figura de un mentor cualificado dentro de la escala magisterial, que puede ser del mismo centro educativo o no (Marcelo y Vaillant, 2017). El desempeño del profesor principiante es evaluado de acuerdo con los estándares establecidos sobre desempeño magisterial.

En México, la inducción se contempla bajo la Ley General de Servicio Profesional Docente como un periodo de inserción de dos años en el que los docentes seleccionados en los concursos de oposición contarán con un tutor asignado mientras desarrollan y fortalecen su competencia docente (Marcelo y Vaillant, 2017), teniendo la posibilidad de elegir entre un

acompañamiento virtual o presencial de acuerdo con las condiciones de lugar. La evaluación de desempeño se realiza al final del primer y segundo año.

A pesar de que en el contexto latinoamericano la evidencia demuestra que durante las últimas décadas ha aumentado la implementación de las estrategias de inducción dirigidas al profesorado novel, Vaillant (2021) expone que existen trabas por superar respecto a la institucionalización de estos programas, destacando la fragmentación y la discontinuidad de estas políticas, elementos que inciden de forma negativa en el impacto que deberían tener las estrategias de inserción en las aulas.

Marcelo y Vaillant (2017) señalan que uno de los principales desafíos a nivel logísticos e institucionales que enfrentan los programas de inducción son la gran demanda de docentes principiantes que se integran cada año en relación con el número de mentores disponibles en aquellos sistemas educativos que no cuentan con una política estandarizada de inducción. Esta situación dificulta que se puedan desarrollar iniciativas de inducción de calidad.

### ***1.3.2 Inducción centrada en la escuela***

Vonk (citado en González et al., 2005) propone un esquema basado en cuatro modelos de inserción docente centrado en los centros educativos y la cultura organizacional de estos:

El primer modelo “nadar o hundirse” parte de una cultura organizacional que asume que el profesorado de nuevo ingreso ya ha completado la formación necesaria para ser parte del sistema educativo y que es capaz de cumplir con las expectativas establecidas respecto a la tarea docente, capacidad que queda evidenciada en el título profesional. De esta forma, la escuela queda libre de cualquier responsabilidad relacionada con sostener una inducción, siendo el docente novel quien es responsable de adaptarse de forma adecuada a su rol. La carencia de orientación y socialización a la profesión por parte de los colegas, la indiferencia que coloca a los que inician en situaciones dificultosas como rito de paso, el dominio de un poder establecido dado por la experiencia acumulada que conduce a los novatos a encajar en formas únicas y correctas de hacer las cosas, son características predominantes en esta forma de inserción.

El segundo patrón es el modelo “colegial”. En este modelo, la indiferencia institucional sigue siendo una característica presente, pues no se adopta un compromiso con la inducción del profesorado principiante, pero su proceso de inserción encuentra alivio y apoyo en la buena

voluntad y disposición de sus colegas, a quienes recurren por apoyo, dando lugar a una dinámica de tutoría informal. Desde la perspectiva del colega experto, el docente novel cuenta con la formación teórica necesaria, pero carece de experiencia y práctica, por lo que está sujeto a cometer errores mientras carga con sus propias idealizaciones respecto a la profesión.

El tercer modelo es el de “competencia mandata”, común en instituciones de altos estándares con una cultura institucional exigente. Debido a que en este tipo de centros educativos el rendimiento y los resultados representan el eje central por proteger, la calidad de la enseñanza de todos los docentes se encuentra continuamente en la mira, y la del profesorado principiante no es la excepción. La inducción se da, contrario a los modelos anteriores, de forma sistematizada, puesto que existe un o varios docentes con experiencia designados como mentores de aquellos que se insertan por primera vez, derivando así en una relación jerárquica entre principiante y experto, para garantizar una adecuación gradual al rol docente, evitando errores graves.

El cuarto y último modelo “mentor protegido formalizado”, como su nombre lo indica, se trata de una inducción formal, acompañada de un mentor entrenado que cuente con las habilidades necesarias para estructurar, sistematizar y monitorear la competencia del docente principiante en todas las etapas del proceso de inducción. Vonk (1995) señala características esenciales en un mentor formal: crea un espacio seguro para enfrentar los problemas del profesorado principiante, sirve de consejero, observa, retroalimenta, instruye y evalúa.

## **1.4 Contextualización**

A continuación, observamos la situación país en República Dominicana respecto a las políticas de inserción a la docencia y el sistema de la carrera docente. Analizamos el marco legislativo educativo del que surge el Programa Nacional de Inducción, ofreciendo una mirada a sus ediciones anteriores. Finalizamos el apartado describiendo la estructura y los componentes de la cuarta edición del programa, en el marco de la cual se realiza este trabajo de investigación.

### ***1.4.1 La carrera docente en República Dominicana***

En la región latinoamericana alcanzar y sostener una educación de calidad continúa siendo una demanda social vigente y una preocupación constante para las autoridades de la mayoría de los países que la conforman. En República Dominicana, esta preocupación se aprecia en grandes esfuerzos manifiestos durante las últimas décadas relacionados al aumento de la

cobertura escolar y la disminución de las tasas de abandono, la restructuración de la educación preuniversitaria, las reformas curriculares, la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos de aprendizaje y el desarrollo profesional de los educadores.

La Ley General de Educación en su artículo 58 al referirse a la calidad de la educación, establece que:

La calidad de la educación es el marco de referencia del sistema educativo dominicano, que tiene como función garantizar la eficiencia y la eficacia global del mismo.

Comprende la evaluación de los procesos, del producto, de los insumos y de los servicios que intervienen en la actividad educativa para satisfacer las necesidades de la sociedad.

(1997, p. 21)

En ese sentido, aborda ciertos parámetros que determinan esta calidad, entre los cuales se destacan el rendimiento académico de los estudiantes en términos de aprendizajes, la afinidad y pertinencia entre los objetivos educativos, las vías ejecutadas para alcanzarlos y los resultados obtenidos, el buen funcionamiento de procesos administrativos y de gestión, la correcta disposición y uso de recursos, y las cualidades personales y profesionales de los educadores del sistema educativo, así como su calidad de vida y facilidades a las que tengan acceso en términos de desarrollo profesional (Ley General de Educación, 1997).

La literatura sobre los avances y logros del sistema educativo dominicano evidencia el cumplimiento de muchos de estos indicadores. El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE) en su Informe de Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018 expone que las tasas de cobertura en los tres niveles de la educación preuniversitaria han aumentado, así como ha reducido la cantidad de estudiantes que abandona los estudios en medio del desarrollo del año escolar y los que desertan de manera definitiva (Curiel et al., 2020). De igual forma se menciona la construcción, rehabilitación y mantenimiento de centros educativos, indicador en el que se mostró un avance substancial, sobre todo ante la implementación de la jornada extendida, y cierta mejora en la sobrepoblación de las aulas. En términos curriculares, se revisaron los planes de estudio, modificando fundamentaciones teóricas relacionadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, poniendo en marcha el enfoque por competencias de manera transversal a los niveles educativos.

Desafortunadamente, a pesar de la materialización de estos parámetros, la realidad respecto a los aprendizajes de los estudiantes es distinta a la deseada. Los resultados de las evaluaciones diagnósticas más recientes del Ministerio de Educación (MINERD, 2017; 2018), realizadas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación, con el objetivo de identificar las competencias desarrolladas por los estudiantes en el grado de tercero de primaria determinaron que en las áreas de Lengua Española y Matemática, indican que solo el 12 y 27% respectivamente de los estudiantes se encuentra en un nivel de desempeño satisfactorio, mientras que en el grado de sexto de primaria, quedó demostrado que menos del 30% de los estudiantes se sitúan en el nivel de desempeño satisfactorio en las áreas de Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

Estos resultados corresponden con la realidad expuesta por los estudios internacionales que evalúan los aprendizajes en la región, como es el Estudio Internacional Comparativo (ERCE), en su primera, segunda, tercera y cuarta edición, realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en los años 1997, 2006, 2013 y 2019, en el cual aunque el país reporta una tendencia de mejora en cada edición, sus resultados se mantienen por debajo del promedio regional de forma significativa (UNESCO, 2001; 2008; 2016; 2022). Otra iniciativa internacional orientada a la evaluación de la calidad educativa es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), el cual mide las capacidades y habilidades de estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. República Dominicana participó en sus tres ediciones más recientes correspondientes a los años 2015, 2018 y 2022. En sus dos primeras participaciones, ocupó el último y penúltimo lugar respectivamente, sin mostrar variaciones de mejora significativas (Curiel et al., 2018).

Atendiendo al reclamo de la sociedad civil ante la inquietante sistematicidad de los resultados de pruebas diagnósticas y estudios internacionales, las autoridades educativas proclamaron el Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030), el cual contempla la figura del docente entre sus bases y ejes centrales, fundamentados en el consenso teórico de que la calidad de los educadores es un factor clave para el aprendizaje de los estudiantes. Sobre la dignificación y el desarrollo de la carrera docente, en este acuerdo nacional los organismos institucionales pertinentes se comprometen a lo siguiente:

1) Actualizar, adecuar y hacer coherentes los programas de formación docente con la educación que queremos y necesitamos para el Siglo XXI, en correspondencia con la Estrategia Nacional de Desarrollo; 2) Garantizar que el currículo de los niveles inicial, primario y secundario se constituya en el referente fundamental para la formación docente en las Instituciones de Educación Superior; 3) Fortalecer, en coordinación con el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Educación, la práctica docente en la formación inicial de las educadoras y los educadores; 4) Ampliar y fortalecer, a partir del año 2014, la política de ingreso a la carrera docente que permita la incorporación al sistema educativo de profesionales de alta calidad exclusivamente a través de concursos de oposición para todas las posiciones docentes; 5) Organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el establecimiento de programas de inducción; 6) Garantizar que la capacitación continua esté articulada a la gestión curricular del centro educativo, con especial énfasis en la integración de las tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de estrategias de supervisión, seguimiento y acompañamiento pedagógico (MINERD, 2014, pp. 16-18).

### *Formación inicial docente en República Dominicana*

A partir de la firma del Pacto Nacional de la Reforma Educativa, la formación inicial docente pasa a ser una política de Estado. Esta política se pone en marcha a través de la Normativa 09-15, elaborada por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT), la cual fue considerada por el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) como “el marco de una auténtica política de formación docente orientada a la calidad” (2021, p. 15), al contemplar factores claves como las características de los candidatos para las carreras de educación, las condiciones en que se imparten los planes de estudios, el modelo pedagógico en que se imparten y el monitoreo y evaluación de los centros de estudio en que se imparten.

La Normativa 09-15 es clara respecto al perfil de los egresados de las carreras de educación, definiendo competencias específicas en torno a diferentes dimensiones que pueden ser observadas en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Perfil del docente de acuerdo con la Normativa 09-15.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Competencias</b>
<b>Desarrollo personal y profesional</b>	a) Desarrollo de la vocación a través de la formación continua; b) Pensamiento crítico; c) Autorregulación y autocontrol de emociones; d) Preocupación por la calidad de su práctica; e) Compromiso ético basado en principios y valores; f) Habilidades en el uso de las TICs; g) Apropiación de su quehacer como ejercicio de ciudadanía
<b>Sociocultural</b>	a) Capacidad de comunicación oral y escrita; b) Atención a la diversidad; c) Promoción del cambio social; d) Reconocimiento y aplicación de la justicia y equidad; e) Compromiso con medio natural y sociocultural; f) Promoción de formación en valores
<b>Conocimiento del educando</b>	a) Conocimiento del desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral; b) Comprensión de las etapas de aprendizaje; c) Reconocimiento de estilos de aprendizaje y necesidades educativas especiales; d) Promoción del autoconcepto positivo
<b>Pedagógica</b>	a) Diseño, implementación y evaluación de estrategias de aprendizaje; b) Planificación, organización y desarrollo de situaciones de aprendizaje; c) Aplicación del currículo; d) Evaluación formativa de logros; e) Definición de metas de aprendizaje; f) Gestión adecuada del tiempo; g) Promoción de la motivación y compromiso de los estudiantes con su aprendizaje
<b>Curricular</b>	a) Conocimiento de los fundamentos del currículo; b) Dominio del área de contenidos; c) Promoción del desarrollo de las competencias generales y específicas del currículo en los estudiantes; d) Dominio de las estrategias específicas orientadas a su área disciplinar
<b>Gestión escolar</b>	a) Desarrollo de liderazgo; b) Conocimiento de la cultura escolar; c) Contribución a la identidad de la escuela; d) Promueve el respeto hacia la escuela en estudiantes

*Fuente: elaboración propia a partir de MESCYT (2015).*

Esta política de Estado planteó como meta el ingreso de 20,000 docentes para el año 2024 desde su puesta en marcha en 2017. Para el año 2020 las instituciones de educación superior alrededor del país contaban con 5,132 estudiantes matriculados en las carreras de educación (MESCYT, 2020).

Un estudio evaluativo sobre esta política educativa realizado por la OEI reveló la valoración de 2,084 estudiantes de los programas de formación inicial, exponiendo que el 92% estuvo de acuerdo con la decisión de sostener criterios de admisión para las carreras de educación, y consideran que deberían incluirse otros exámenes como orientados a medir la vocación y las capacidades emocionales. El 92% de los encuestados también estuvo de acuerdo con que el programa de becas cumplía la función de incentivar a los jóvenes dominicanos a estudiar carreras de educación, mientras que el 97% valoró como positivo que los planes de estudio se ajustaran al perfil docente requerido por el MINERD y que estén basados en el enfoque por competencias. Al ser cuestionados sobre la principal fortaleza del programa de formación inicial, los estudiantes señalaron el sistema de prácticas docentes en primer lugar, considerándolo como un elemento favorecedor para una formación más completa y una experiencia que provee sentido a sus estudios (OEI, 2021).

Otro estudio exploratorio descriptivo reveló que los futuros profesores consideran las prácticas realizadas durante la carrera como el momento en el que se vuelven conscientes de las complejidades que representan ciertas responsabilidades de un profesor, como lo es la gestión del salón de clases (González-Pons et al., 2022). En ese sentido, valoraron como significativo y fundamental el apoyo y acompañamiento de docentes experimentados, tanto los de las escuelas en que practicaban como los de la universidad que les supervisaban, para la identificación de oportunidades de mejora y el reforzamiento de fortalezas.

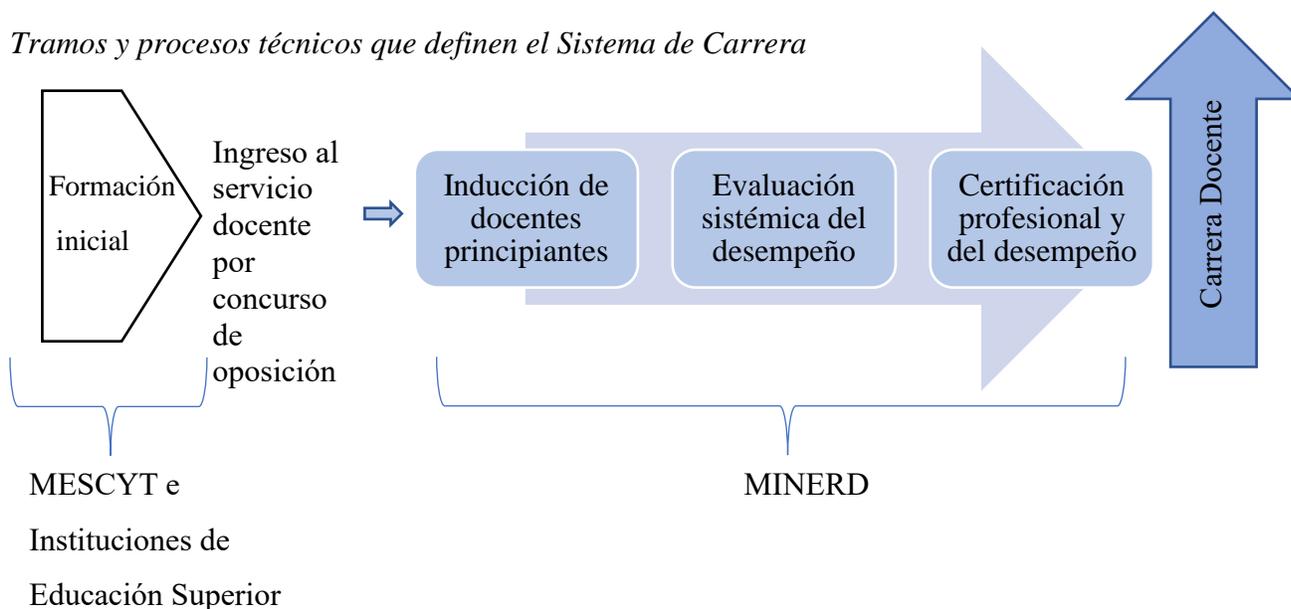
#### ***1.4.2 Inducción a la docencia en República Dominicana***

En la República Dominicana, el Sistema Nacional de la Carrera Docente (MINERD, 2016) organiza los estadios y procesos de la profesión desde un paradigma integrador y horizontal, partiendo de la selección de los futuros educadores hasta su retiro, con la finalidad de

considerar y priorizar los momentos vitales para el desarrollo profesional. Estas etapas pueden ser apreciadas en la Figura 4.

**Figura 4**

*Tramos y procesos técnicos que definen el Sistema de Carrera*



*Fuente: Sistema de Carrera Docente de la República Dominicana (MINERD, 2016).*

El Sistema de Carrera Docente establece que para el ingreso al sistema educativo público es necesario aprobar un concurso de oposición en el que se evalúa el perfil profesional de los candidatos y se realizan pruebas de conocimiento y entrevistas. Una vez superado el mecanismo de ingreso, se pasa a la fase de inducción, la cual según el MINERD:

“se refiere al proceso de acompañamiento, orientación, apoyo y evaluación sistemática que, durante el primer año de ingreso al servicio docente, debe proveerse a los profesionales que luego de resultar seleccionados mediante concurso de oposición, sean designados (provisionalmente), conforme a lo establecido por el Reglamento del Estatuto del Docente y ratificado en el Pacto Nacional por la Reforma Educativa. Tanto la Ley General de Educación No. 66-97 como el Reglamento del Estatuto del Docente, en sus Artículos 137 y 29, respectivamente, hacen referencia al período probatorio de un año para los docentes que ingresen al sistema educativo. En el reglamento se establece, específicamente, que al final de la inducción, los/las docentes (en período de prueba) sean

evaluados y, de conformidad con los resultados de la evaluación, estos podrán o no adquirir la condición de empleados permanentes en el sistema educativo.” (2016, pp. 51-52).

A pesar de que la necesidad de realización de programas de inducción se establece en la Ley General de Educación, no es hasta asumirse dentro de los compromisos del Pacto Nacional por la Reforma Educativa que se ponen en marcha como política educativa oficial y estandarizada. Durante los años 2015 y 2016 se desarrollaron programas piloto con muestras reducidas de docentes principiantes cuyas principales características fueron el acompañamiento en el salón de clase por un docente experimentado que asumió la figura de mentor, ciclos de formación presencial y en línea tanto para los docentes que ingresaban a las aulas como para los mentores acompañantes, y el uso de una plataforma diseñada con el objetivo de permitir a los participantes registrar acontecimientos de sus experiencias de inserción, como diarios, informes de visitas y actividades de evaluación (López y Marcelo, 2021).

Uno de estos programas piloto fue INDUCTIO, iniciativa del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), en el cual participaron 345 docentes principiantes, con un año o menos de experiencia en aulas, y 43 mentores. Entre sus componentes se destacaron las actividades en el interior y al exterior de la escuela, para lo que se contaba con el apoyo de un plan de acogida para el profesorado principiante desde la escuela (Marcelo et al., 2016). Una de las actividades principales de este programa fueron los Círculos de Aprendizaje, los cuales servían como un espacio de reflexión para compartir experiencias no solo con mentores y docentes experimentados, sino con otros docentes principiantes. El elemento central de INDUCTIO era la relación mentor-docente principiante, y para garantizar la eficacia del programa, se establecieron criterios de selección para los mentores, quienes debían ser docentes con experiencia altamente valorada y estar ocupando la posición de coordinador pedagógico en su centro educativo. Para evitar la sobrecarga de trabajo, los mentores prescindirían de sus funciones de manera parcial o total durante la duración del programa.

En el marco de la experiencia de INDUCTIO, se hizo necesario prestar atención a la figura del docente principiante desde la perspectiva investigadora. Jaspéz y Sánchez-Moreno (2019) ponen en manifiesto la realidad de docentes principiantes en República Dominicana con su estudio exploratorio-descriptivo sobre los problemas experimentados a lo largo de esta

experiencia de inserción. Este trabajo de investigación determinó que, al insertarse en el oficio docente, los profesores principiantes enfrentaron problemas relacionados a los niveles de motivación de los estudiantes a quienes le enseñaban, su capacidad de dar respuesta a las diferencias de estos estudiantes, la relación con los demás profesores y la dirección del centro educativo, el dominio de la asignatura, la valoración de la sociedad respecto al quehacer docente, los procesos de planificación y organización de clase, la adaptación al contexto, la sobrecarga de trabajo y el número de estudiantes por aula. Se destaca que algunos de estos problemas corresponden a dificultades estructurales del sistema educativo mientras que otros representan necesidades de formación.

La experiencia acumulada de INDUCTIO y otros proyectos piloto sirvió como impulso para que desde el MINERD se estableciera la inducción a la enseñanza como un proceso oficial de la carrera docente, a través del Programa Nacional de Inducción. Este programa tiene como objetivo principal “facilitar la iniciación, adaptación e integración mediante el acompañamiento y la capacitación a los/las docentes de nuevo ingreso en su ejercicio profesional, potenciando el desarrollo de sus competencias pedagógicas en las todas sus dimensiones” (López y Marcelo, 2021). Su estructura va definida desde el nivel nacional, regional, distrital hasta alcanzar el nivel escolar para asegurar su funcionamiento, el cual se ha sostenido a través de tres promociones y ha contado con la participación de 10,753 docentes de nuevo ingreso y 2,180 mentores. En la tabla 4 se aprecia un desglose de cada promoción.

**Tabla 4**

*Relación docentes principiantes y mentores participantes en el Programa Nacional de Inducción*

1era promoción	2da promoción	3era promoción
4,232 docentes principiantes	908 docentes principiantes	5,613 docentes principiantes
1,160 mentores y/o acompañantes	191 mentores y/o acompañantes	829 mentores y/o acompañantes

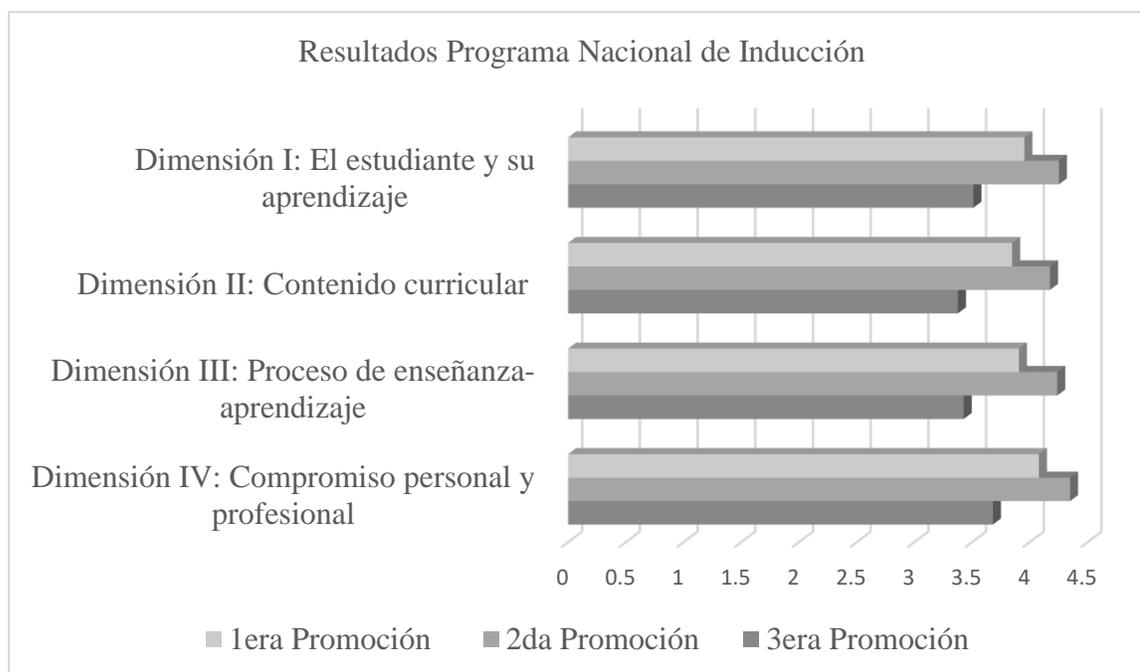
*Fuente. Tomado de López y Marcelo (2021).*

Los resultados alcanzados por los docentes de nuevo ingreso en cada promoción del programa indican que ha sido exitoso en su objetivo de capacitar y desarrollar competencias de

acuerdo con los Estándares Profesionales y de Desempeño para la Certificación de la Carrera Docente. López y Marcelo (2021) destacan que entre las fortalezas del programa es pertinente nombrar la elevada calidad de las actividades de formación que se llevaron a cabo durante su realización, la creación y el fortalecimiento de redes profesionales de apoyo para la difusión de buenas prácticas, la integración de las TICs y adaptación de los contenidos a diversos formatos y los avances logrados en la cuestión del análisis reflexivo del quehacer, mientras que como oportunidades de mejora de cara a las próximas ediciones mencionan la coordinación entre los distintos actores participantes, la disponibilidad de horas libres para la realización de los compromisos del programa, tanto para los mentores como para los docentes principiantes, la cantidad de tiempo dedicada a la observación de clases, el acceso a dispositivos electrónicos, las limitaciones de espacio para sesiones presenciales dentro de las escuelas y la densidad de los contenidos en relación con el tiempo de duración del programa.

### Figura 5

*Resultados de las tres ediciones del Programa Nacional de Inducción*



*Fuente: tomado de López y Marcelo (2021).*

A pesar de los resultados positivos en las primeras tres ediciones del Programa Nacional de Inducción, la literatura desde la perspectiva de los docentes principiantes es escasa. Una investigación cualitativa con un diseño de estudios de casos repetidos realizada con una muestra de 15 docentes principiantes provenientes de la provincia de Santiago, reveló que los primeros días como docentes estuvieron cargados de confusión, ansiedad e incertidumbre, seguidos de un proceso de adaptación (Román Santana et al., 2020). Estos docentes también señalaron que su experiencia de inducción se vio afectada por las debilidades estructurales, como la escasez de aulas, la infraestructura débil, la carencia de recursos, las áreas de trabajo inadecuadas y la sobrecarga laboral.

Un análisis retrospectivo sobre los efectos percibidos de las experiencias de inserción en 105 docentes principiantes expuso que el choque de realidad y la sensación de inseguridad surgían de la falta de preparación y experiencia, y que a pesar de que es una sensación que se supera con el paso del tiempo, esta deteriora el autoconcepto del docente principiante (Marcelo et al, 2021). Este estudio retrospectivo realizado cinco años después de la inserción al aula también pone en manifiesto el escaso conocimiento respecto a las estrategias de enseñanza y las habilidades de planificación como uno de los principales problemas enfrentados, así como la capacidad de establecer conexión con los estudiantes y mantener un buen clima de aula. Otra preocupación señalada durante los primeros meses de docencia fueron las relaciones con los colegas, el entorno y las familias, sobre las cuales afirman que con el paso del tiempo se vuelven más fluidas y agradables.

La cuarta edición del Programa Nacional de Inducción, marco en el que se realiza este trabajo de investigación, se aborda desde un enfoque en el que se prioriza “el autodesarrollo profesional, la autoevaluación y la evaluación formativa” (MINERD, 2022, p. 2). Para su realización se recurre a la tutoría y el acompañamiento individualizado, la autoformación apoyada en el aprendizaje en línea, los talleres de capacitación presencial, el seguimiento continuo y la evaluación sistemática del desempeño como estrategias integradoras.

El acompañamiento individualizado como dispositivo de formación se propone en torno a los siguientes objetivos:

- Ofrecer apoyo a los docentes de nuevo ingreso en la elaboración de su plan de autodesarrollo profesional en el que se consideran sus necesidades y motivaciones, priorizando su autonomía.
- Desarrollar actividades de apoyo tutorial en las que se considere lo planteado dentro del plan de autodesarrollo profesional, así como las competencias esperadas a partir de los estándares de desempeño.
- Proporcionar acompañamiento y retroalimentación continua a través de actividades que integren la construcción de conocimientos y la evaluación formativa.
- Ofrecer apoyo en la realización de un portafolio digital de evidencias profesionales respecto a su práctica docente.

En el diseño del programa se contempla que la acción tutorial suceda de forma paralela a las actividades de formación, quedando establecido que “se realizará mediante talleres prácticos y apoyo permanente de tutores, quienes acompañarán de manera personalizada en los procesos de preparación de los planes de autodesarrollo y autoevaluación formativa que realicen como parte de las acciones de formación para lograr los niveles de desempeño esperado al finalizar el período previsto de inducción.” (MINERD, 2022, p.5). Este acompañamiento se realiza de forma semipresencial, predominando las reuniones sincrónicas en línea y sosteniendo encuentros presenciales de forma periódica.

La autoformación acompañada y los talleres de capacitación quedan organizados por módulos. Cada módulo se orienta a una línea de formación específica:

1. Integración de las tecnologías
2. Gestión curricular
3. Gestión del aula
4. Planificación basada en el enfoque por competencias
5. Evaluación del aprendizaje basado en el enfoque por competencias

La duración del programa se extiende por seis meses. Sus participantes son divididos en grupos de acuerdo con la distribución por distrito educativo y cada grupo cuenta con la asignación de un tutor o tutora. Desde la gestión del programa se resalta la colaboración entre las instituciones participantes enfatizando en que las direcciones regionales, distritales y escolares

son responsables por su éxito, así como es responsabilidad de los técnicos asignados evaluar y monitorear el correcto desarrollo de la planificación en cada localidad (MINERD, 2022).

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA**

El objetivo principal de este apartado es presentar la estructura de este estudio a través de la descripción de su diseño de investigación. En el mismo queda expuesto el enfoque mediante el cual se aproxima al objeto de estudio, el contexto en el que se desarrolla, la selección y características de los participantes, las técnicas de recogida de información y la categorización de dichos datos para su análisis, así como las consideraciones éticas y criterios de rigor tomados en cuenta para su realización.

### **2.1 El diseño de investigación**

Para la realización de un proyecto de investigación, más allá de proponer preguntas de las que partir, objetivos por alcanzar y técnicas e instrumentos de recogida de datos, se considera necesario plantear una estrategia detallada que englobe todos los aspectos relevantes para la realización de la investigación. Esta estrategia se conoce como diseño de investigación, definida por Ragin (citado en Flick, 2015) de la siguiente manera:

El diseño de investigación es un plan para recoger y analizar los datos que harán posible que el investigador responda a cualquier pregunta que haya planteado. El diseño de una investigación toca casi todos los aspectos de ella, desde los detalles diminutos de la recogida de datos hasta la selección de las técnicas para el análisis de estos. (p. 61).

El diseño de investigación como estrategia de planificación no solo ofrece orientación durante las diferentes etapas de la labor investigativa, sino que también permite velar por la calidad de los resultados que se obtienen.

El diseño de la investigación que se enmarca en este trabajo de Fin de Máster parte desde la aproximación cualitativa y en lo adelante quedan descritos los componentes de este.

## 2.2 La investigación cualitativa

A través del tiempo la ciencia ha desarrollado diferentes perspectivas para aproximarse al estudio y la comprensión de los fenómenos naturales y sociales que son objeto de su interés, perspectivas que han sido consideradas tanto contrarias como complementarias. Uno de estos paradigmas es la aproximación cualitativa, la cual, según Flick (2015), más allá de ser una alternativa al paradigma cuantitativo enfocado en la objetividad representada por el dato medible, coloca su atención en la comprensión y explicación de fenómenos sociales, profundizando en ellos a través del análisis de experiencias individuales y grupales, el análisis de las interacciones sociales y las formas de comunicarse, y el análisis de documentos o registros de dichas experiencias. En ese sentido, la investigación cualitativa apunta hacia a la profundización de las experiencias dentro del espacio en el que suceden sin intervenir en sus características particulares, y partiendo de una postura flexible que construye la conceptualización de su objeto de estudio a medida en que se desarrolla el proceso de investigación, priorizando las particularidades de su contexto y recurriendo a métodos y enfoques que sean adecuados para la situación problema en cuestión.

Taylor y Bodgan (1987) plantean que los inicios de la investigación cualitativa como metodología dentro de las ciencias sociales se sitúan durante los siglos XIX y XX, inicialmente por esfuerzos de antropólogos seguidos de sociólogos, sufriendo un pequeño declive durante la mitad del siglo XX debido a la prevalencia de los métodos cuantitativos, y renaciendo una década después por la necesidad de desarrollar y fortalecer formas más adecuadas para comprender y explicar fenómenos de interés dentro de las ciencias sociales, dando a luz a métodos, diseños y prácticas amplias y redefinidas cuya relevancia se mantiene vigente dentro de la investigación social. En el contexto de este redescubrimiento, Taylor y Bodgan destacan características que hacen de esta metodología una forma de aproximarse al mundo real:

- La investigación cualitativa parte desde la particularidad y desde preguntas que van tomando forma con el proceso de investigación gracias a la flexibilidad de sus diseños.
- La perspectiva global e integral predomina en la mirada de quien investiga, concibiendo a lo que supone su objeto de estudio como parte de un contexto al que no es ajeno.

- En el acercamiento al campo, prevalece la naturalidad sobre la intrusión, respetando las dinámicas propias del contexto en un esfuerzo por reducir al mínimo el impacto que se pueda tener en los participantes.
- Las creencias y predisposiciones personales de quien investiga no forman parte del proceso de investigación y todos los puntos de vista son significativos, sin considerar criterios morales.
- La investigación cualitativa prioriza lo humano dentro del ámbito social, evitando reducir a los participantes y sus experiencias a variables estadísticas.
- El ajuste de los datos representado en el acercamiento que hace el investigador a la realidad que investiga a través de la observación directa de su cotidianidad y el análisis documental de sus registros pone en manifiesto su énfasis en la validez de su trabajo.
- Desde la investigación cualitativa no se desprecia ningún tipo de contexto o personas, ninguno se considera banal o intrascendente para la comprensión de los procesos sociales.

Tomando en cuenta las características del objeto de estudio en cuestión, para la realización de este Trabajo Fin de Máster se parte desde la metodología de investigación cualitativa, con un enfoque interpretativo-hermenéutico a través de un estudio exploratorio.

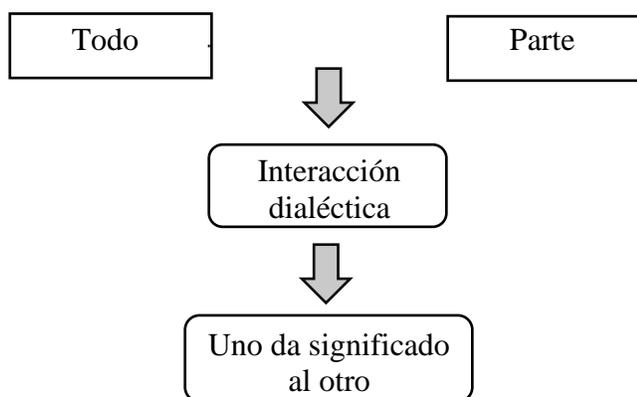
En investigación educativa el paradigma positivista ha tenido una influencia prolongada, dirigiendo sus esfuerzos hacia el establecimiento de teorías que puedan descubrir, explicar, predecir y manipular fenómenos, desde la mirada externa de quien investiga, y siguiendo un diseño fijo e inalterable, orientado a la exactitud y objetividad. En cambio, el paradigma interpretativo se esfuerza por comprender la realidad educativa a través de los significados e interacciones que la construyen. De acuerdo con Barrero et al. (2011), el paradigma interpretativo-hermenéutico

parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación humana. Abarca un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas. (p. 106).

La palabra hermenéutica proviene del griego y su significado hace referencia a la práctica de esclarecer, explicar e interpretar. Desde la investigación, este paradigma representa una práctica de dos vías con relación a la comprensión de los fenómenos sociales, pues no solo interpreta los significados que los individuos atribuyen a la realidad que construyen, sino que también interpreta desde la óptica del investigador cómo los individuos construyen esa realidad. Esta interpretación se da a partir del análisis de representaciones que conforman partes del fenómeno en cuestión, como expresa Palmer (citado en Planella, 2005), dentro de un enunciado, cada palabra tiene significado en la medida en que se considera con el resto de la oración, no funciona como un elemento aislado, asimismo, todas las palabras se integran para construir el significado del enunciado.

### Figura 6

*El todo y las partes en la hermenéutica.*



*Fuente: Planella, 2005.*

El trabajo de investigación en cuestión se ubica dentro del paradigma interpretativo dado que sus objetivos se orientan a comprender la experiencia concreta de los participantes en sus determinados contextos, sin intenciones de obtener conclusiones que sean generalizables.

### 2.3 Foco del estudio

Considerando la reciente implementación de un Programa Nacional de Inducción como política pública dentro del Sistema Nacional de Carrera Docente de la República Dominicana, consideramos pertinente realizar un estudio exploratorio-descriptivo con el fin de conocer cómo

se desarrolla la inserción a la docencia y qué significado le atribuyen los profesores principiantes en el marco de su competencia docente a este proceso orientado a facilitar y apoyar la transición hacia el ejercicio profesional. Para guiar este trabajo de investigación y delimitar su alcance, se parte de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo experimentan los docentes principiantes la acogida en los centros educativos a los que ingresan?
- ¿Cuáles figuras dentro de las escuelas brindan apoyo al profesorado principiante?
- ¿Qué actividades de inducción ayudan a una mejor inserción del profesorado principiante?
- ¿Cuáles mecanismos de apoyo ofrecen las escuelas a los docentes principiantes para facilitar su inducción?
- ¿Cómo se vinculan las estrategias de inducción propias de las escuelas al Programa Nacional de Inducción?
- ¿Cuál es el valor que aportan las actividades formativas y prácticas del Programa Nacional de Inducción a la competencia docente de los profesores de nuevo ingreso?
- ¿De qué manera contribuye la tutoría de un docente experto como característica principal del Programa Nacional de Inducción al desarrollo profesional del profesorado principiante?
- ¿Cómo es la valoración realizada por el profesorado principiante respecto a el impacto de las estrategias de inducción y mecanismos de apoyo proporcionados por el Programa Nacional de Inducción en su competencia docente?

Estas cuestionantes conducen a la formulación de los siguientes objetivos, como declaraciones concretas de lo que se pretende alcanzar mediante la realización de este trabajo de investigación.

### **2.3.1 Objetivo general**

Indagar sobre las experiencias de inserción laboral de profesores principiantes dentro del marco del Programa Nacional de Inducción en la República Dominicana.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

1. Identificar los mecanismos de apoyo y las estrategias de inducción implementadas en los centros educativos para acoger al profesorado principiante.
2. Explorar la percepción de docentes principiantes respecto al Programa Nacional de Inducción, su estructura y componentes.
3. Analizar la valoración que hacen los docentes principiantes sobre el efecto del Programa Nacional de Inducción en su competencia profesional docente.

## **2.4 Contexto y participantes**

Smith y Wood (2018) plantean que para aportar a la validez de los hallazgos y facilitar la comprensión del lector, en investigación es necesario explicar el entorno en el que se realiza, enfatizando en las características del contexto que suponen cierta relevancia para el desarrollo del estudio, siempre respetando los principios de confidencialidad y anonimato.

Este trabajo de investigación se realiza durante el curso académico 2022/23, en el marco de estudios de máster. Debido a la propia procedencia de quien lo lleva a cabo y a su inclinación personal por continuar desarrollando esta línea de investigación, se optó por trabajar con una muestra de profesores principiantes de República Dominicana que cumplieran con los criterios de inclusión establecidos y que serán detallados en el próximo apartado.

Durante los últimos años, el sistema educativo de República Dominicana ha atravesado por diversas reformas con miras a la mejora de la calidad de la educación. Estas reformas han dado lugar a políticas educativas centradas en el desarrollo profesional docente, desde modificaciones significativas a los programas de formación inicial, hasta la implementación del Programa Nacional de Inducción de docentes de nuevo ingreso y regulaciones respecto a la formación permanente.

A mediados del último cuatrimestre del 2021, el Ministerio de Educación realizó un Concurso de Oposición destinado a satisfacer las plazas de docentes que se encontraban vacantes en los diferentes distritos educativos alrededor del país. Este proceso concluyó en marzo de 2022, con la selección de 19,181 docentes que se integraron de forma inmediata al sistema educativo preuniversitario. En diciembre de 2022, las autoridades educativas presentan el

Programa Nacional de Inducción, el cual inicia en enero de 2023, con la participación de 23,352 docentes de nuevo ingreso a la carrera docente. De este contexto surge el interés detrás de los objetivos de este trabajo de investigación.

Debido a las condiciones de recursos, tiempo y espacio, para la realización de este Trabajo de Fin de Máster se consideró una muestra no probabilística por conveniencia de siete docentes. Hernández-Sampieri et al. (2014) exponen que, en investigación cualitativa, el sentido del muestreo es seleccionar casos o unidades que permitan entender “detalles, significados, actores e información” (p. 386), sin que haya una representatividad estadística respecto al universo total del fenómeno en cuestión. En ese sentido afirman que el muestreo por conveniencia permite seleccionar individuos a los que se tiene acceso y se encuentran en disponibilidad de participar en el estudio.

Para la selección de los siete informantes se consideró que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Estar en el primer o segundo año de ejercicio de la docencia dentro del sistema educativo dominicano.
- Ser participante del Programa Nacional de Inducción.
- Debido a la distribución porcentual de hombres y mujeres en el cuerpo docente del sistema educativo dominicano, representando el sexo femenino más del 75% del total del profesorado, se procuró que cuatro informantes sean mujeres y dos informantes sean hombres.
- Se procuró contar con la participación de un docente en ejercicio dentro del sistema educativo privado.
- Se procuró contar con la participación de un docente en ejercicio perteneciente a alguna zona rural del país.

Estos criterios fueron establecidos con la finalidad de contar con una muestra diversa que considerara cierto nivel de representatividad respecto a la población del fenómeno en cuestión, sin ser una muestra estadísticamente representativa. En ese sentido, se buscó obtener diversos puntos de vista con el objetivo de contrastar la información, sin intención de presentar generalizaciones en los resultados. En la tabla 5 se detallan los perfiles de los informantes.

**Tabla 5***Presentación de los informantes.*

Docente 1	Docente del sistema educativo público. Sexo femenino. Segundo año de ejercicio en centro educativo de zona urbana. Participante activa del Programa Nacional de Inducción al momento de la realización del estudio.
Docente 2	Docente del sistema educativo privado. Sexo femenino. Segundo año de ejercicio en centro educativo de zona urbana.
Docente 3	Docente del sistema educativo público. Sexo masculino. Primer año de ejercicio en centro educativo de zona rural. Participante activo del Programa Nacional de Inducción al momento de la realización del estudio.
Docente 4	Docente del sistema educativo público. Sexo femenino. Segundo año de ejercicio en centro educativo de zona urbana. Participante activa del Programa Nacional de Inducción al momento de la realización del estudio.
Docente 5	Docente del sistema educativo público. Sexo femenino. Segundo año de ejercicio en centro educativo de zona urbana. Participante activa del Programa Nacional de Inducción al momento de la realización del estudio.
Docente 6	Docente del sistema educativo. Sexo femenino. Primer año de ejercicio en centro educativo de zona urbana. Participante activa del Programa Nacional de Inducción al momento de la realización del estudio.
Docente 7	Docente del sistema educativo. Sexo masculino. Primer año de ejercicio en centro educativo de zona urbana. Participante activo del Programa Nacional de Inducción al momento de la realización del estudio.

Se hace necesario destacar que la recogida de datos de esta investigación se realizó mientras el Programa Nacional de Inducción se encontraba en curso y que las informaciones

recabadas con los participantes se limitaron a las fases que, hasta ese momento, habían completado.

## 2.5 Fases de la investigación

La temporalización del presente trabajo de investigación se formula de acuerdo con un calendario de actividades que enmarca todas las labores correspondientes al proceso de investigación realizado durante el curso académico 2022/23. Destacamos que, en los procesos de investigación, la revisión es una tarea sistemática que cumple el objetivo de tomar decisiones correctas respecto al estudio mediante el repaso meticuloso de sus etapas, garantizando su rigurosidad.

A continuación, presentamos el cronograma en el que quedan registradas las actividades llevadas a cabo en el marco de este trabajo de investigación.

**Tabla 6**

*Cronograma de planificación.*

<b>Fases</b>	<b>Actividades</b>	<b>Periodo de realización</b>
<b>Indagaciones preliminares</b>	Selección de temática de interés	Octubre
	Revisión de literatura: conceptos básicos, antecedentes, bases teóricas	
	Delimitación inicial del problema de investigación	Noviembre
<b>Planteamiento del problema</b>	Revisión de literatura	
	Delimitación del problema de investigación	
	Planteamiento de objetivos y preguntas	
	Análisis de viabilidad y alcance	
	Revisión de literatura	Diciembre/Enero

<b>Fundamentación teórica</b>	Armonización de teoría, objetivos y preguntas	
	Elaboración del marco teórico	
	Revisión bibliográfica	
<b>Metodología</b>	Planteamiento del diseño de investigación	Febrero
	Selección y elaboración de técnicas de recogida de datos	
	Elaboración del plan de recogida y análisis de datos	
	Revisión bibliográfica	
<b>Levantamiento de información</b>	Entrevistas	Marzo/Abril
	Transcripción de entrevistas	
	Revisión documental	
	Revisión bibliográfica	
<b>Análisis de datos</b>	Interpretación y análisis	Abril/Mayo
	Revisión bibliográfica	
<b>Resultados</b>	Discusión de datos	Mayo
	Conclusiones	
	Limitaciones y alcance	
	Revisión bibliográfica	

Como se aprecia en el cronograma, el trabajo inició con indagaciones preliminares que partieron de los intereses y motivaciones de la investigadora junto a los tutores, permitiendo así seleccionar una temática y establecer un punto de partida en términos de diseño que representara la viabilidad necesaria para su realización teniendo en consideración las condiciones de tiempo y espacio y los objetivos del trabajo. Con la selección de la temática del Trabajo Fin de Máster, inicia la revisión de la literatura, la cual se ha mantenido de forma cíclica a través de todo el proceso. Esta revisión inicial dio lugar a la delimitación del problema y permitió sentar las bases teóricas.

Establecidos los objetivos y habiendo avanzado la fundamentación teórica, se elaboró el plan metodológico a seguir, determinando los componentes del diseño. En esta fase se elaboró el guion para la entrevista semiestructurada y quedaron fijadas las pautas para el levantamiento de los datos, el cual se extendió durante los meses de marzo y abril. Concluida la recogida de información, se da lugar al procesamiento de los datos para su análisis e interpretación.

La revisión sistemática no se limitó a la revisión bibliográfica sino a la elaboración del informe de investigación completo. Esto ha permitido corregir errores y cuidar la cohesión entre sus capítulos.

## **2.6 Técnicas de recogida de datos**

Dentro de los métodos de investigación, cuando se habla de técnicas de recogida de información, se hace referencia al “cómo” pequeño, dentro del “cómo” más amplio al que se refiere el diseño de investigación que guía el procedimiento del estudio. Así lo definen Ballestín y Fàbregues (2018), quienes afirman que las técnicas representan las formas concretas y específicas de aplicación de los métodos, con la finalidad de lograr la recogida de información que hará posible alcanzar respuestas a las preguntas de investigación.

En investigación cualitativa, el propósito principal de las técnicas de recogida de información es obtener información respecto a las creencias, las percepciones, los significados y las vivencias de los individuos en el marco del fenómeno en cuestión. Para la realización de este Trabajo Fin de Máster se recurre a la entrevista y la revisión documental como técnicas de recogida de datos.

### **2.6.1 La entrevista**

La entrevista es una estrategia de investigación cualitativa en la que, a través de la comunicación oral, se comparte información detallada sobre un tema o evento específico. Taylor y Bogdan (1987) consideran necesario diferenciar las entrevistas representadas como un instrumento de investigación estructurado con preguntas cerradas y abiertas que adopta una aplicación estandarizada para todos los informantes que participen de ella, de las entrevistas

cualitativas, caracterizadas por su flexibilidad y dinamismo. Estos autores le llaman entrevistas en profundidad y las definen como

reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros, éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse al robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. (p. 101).

Existen diversos tipos de entrevistas, dependiendo de su nivel de estructuración, tipos de preguntas, orientación temática, e informantes a los que está dirigida. En nuestro caso, hemos seleccionado la técnica de entrevista semiestructurada. Este tipo de entrevista se caracteriza por contar con un guion de preguntas elaborado de forma anticipada pero que, debido a su apertura y flexibilidad, da lugar a cuestiones más abiertas que van surgiendo a medida que se realiza (Ballestín y Fàbregues, 2018). Su estructuración alcanza cierto nivel, pero el orden y formulación de las preguntas es adaptable. En ese sentido, para poder identificar y enfatizar en ciertas cuestiones temáticas, profundizar en algún punto o pedir aclaraciones, esta técnica exige la atención total del investigador.

Vargas-Jiménez (2012) destaca las potencialidades de la entrevista como estrategia de investigación cualitativa:

- Permite la interpretación de aspectos que no son observables, como los sentimientos, pensamientos e intenciones de los individuos respecto a sus experiencias.
- Aporta información contextualizada partiendo del punto de vista de quien es entrevistado, frecuentemente ofreciendo descripciones en las que abundan los detalles y que permiten desarrollar una perspectiva más amplia sobre el objeto de estudio.
- Se extiende más allá de la conversación superficial y espontánea, dado lugar a un análisis más profundo.

- Proporciona orientaciones para el diseño de otros instrumentos, de ser necesarios.

Para la realización de las entrevistas de esta investigación, se elaboró un guion de preguntas partiendo de las cuestionantes de la investigación y sus objetivos específicos. Este guion fue revisado junto a los tutores del Trabajo Fin de Máster respecto a la adecuación de las preguntas y modificando en función de dicha revisión.

Tras un primer contacto con los informantes, se obtuvo el consentimiento para su participación en el estudio. Debido a las circunstancias de tiempo y espacio, las entrevistas se realizaron a través de la plataforma de videoconferencias Google Meet. Simultáneamente fueron grabadas utilizando la herramienta Screen Recorder Scre.io y la grabadora de audio de iOS con el objetivo de lograr su transcripción a texto. Esto fue informado a cada participante en la introducción del encuentro y la reiteración del tratamiento anónimo de los datos.

El bloque introductorio incluyó preguntas sobre datos sociodemográficos, tiempo en el ejercicio de la enseñanza y características de la escuela. El segundo bloque estuvo orientado a recabar información sobre los primeros meses de inserción, los mecanismos de apoyo a la inserción y las dificultades enfrentadas como docente principiante. Durante el tercer y último bloque se enfatizó en su participación en el Programa Nacional de Inducción, las actividades del programa y los aprendizajes construidos, así como su impacto en su competencia profesional.

La parte final de la entrevista consistió en pedirle al informante que añadiera cualquier información adicional que considerara necesaria u oportuna antes de cerrar, para así terminar su relato de forma libre y completa.

### ***2.6.2 Revisión documental***

En todo trabajo de investigación, la revisión documental representa una estrategia fundamental que permite la contrastación y validación de información obtenida a partir de la implementación de otras estrategias y técnicas. Del Rincón (citado en Bisquerra, 2004) afirma que "el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto" (p. 349). En ese sentido, la revisión documental como técnica de investigación exige un proceso sistematizado, planificado y presente a lo largo del desarrollo del estudio, dando lugar a datos relevantes y contextualizados sobre el fenómeno en cuestión.

La revisión documental también tiene el potencial de traer a la luz informaciones que no pueden ser alcanzadas mediante otras técnicas, ya sea sobre hechos que sucedieron antes de la puesta en marcha del estudio o de experiencias a las que no se tiene acceso en el campo.

En el marco de nuestro trabajo de investigación consideramos documentos oficiales que aportaran datos valiosos para nuestro análisis. Estos documentos oficiales se sitúan dentro de la clasificación de materiales escritos y comprenden los registros públicos como fuentes de información, como son los artículos de periódicos, informes gubernamentales, guías metodológicas institucionales, archivos y estadísticas, y legislación y normativas (Bisquerra, 2004).

## **2.7 Ética y rigor de la investigación**

### ***2.7.1 Consideraciones éticas***

La deontología como rama de la ética se encarga del marco de normas y deberes que encara el ejercicio de cada profesión, a lo que la investigación social y educativa no es ajena.

La naturaleza de la investigación cualitativa y la interacción que implica entre los participantes y el investigador da lugar a cuestiones éticas que pueden parecer más sutiles que en otros enfoques. Noreña et al. (2012) plantean que el enfoque cualitativo suscita un contexto complejo de relaciones, compromisos, conflictos y colaboraciones que exigen que quien realiza la labor investigadora se mantenga constantemente prestando atención a las cuestiones éticas de su estudio, en todas sus etapas, desde sus intenciones y objetivos hasta sus resultados, y la forma en que se reflejan las representaciones, significados y percepciones de los participantes.

De Frutos (2021) toma de referencia los códigos éticos del Comité Ético de Investigación Noruego (NESH) y de la Sociedad Europea de Opinión e Investigación de Mercados (ICC/ESOMAR) para destacar tres principios éticos fundamentales en investigación educativa: el consentimiento informado, la confidencialidad de los datos y el respeto al anonimato.

El consentimiento informado es un cimiento imprescindible para garantizar la ética, ya que la colaboración de cada participante debe ser tanto voluntaria como informada, y deben ser capaces de comprender y estar de acuerdo con sus derechos y responsabilidades respecto a la realización del estudio. Esta práctica deriva de principios éticos kantianos resaltando el rol del

participante como un fin y no como un medio para alcanzar un objetivo (Noreña et al., 2012). Este principio es considerado para los fines del presente trabajo, habiendo comunicado a los participantes la naturaleza del estudio, sus objetivos y el contexto en el que se realiza, así como el tratamiento al que serán sometidos los datos y el uso de sus resultados previamente a nuestra solicitud de colaboración.

Los principios de la confidencialidad y el anonimato velan por proteger la identidad de los participantes, generando un entorno de confianza que invite a los informantes a proveer información veraz, asegurando que los datos serán tratados en completa confidencialidad de forma responsable desde su análisis hasta su difusión. En nuestro trabajo estos principios son puestos en práctica a través de la omisión de datos que puedan ser identificadores directos de los participantes, asignándosele un código que sirva como pseudónimo a cada entrevistado.

### ***2.7.2 Criterios de rigor***

En la investigación cualitativa, la reconstrucción del fenómeno en cuestión a partir de la subjetividad en el significado que le atribuye el investigador hace necesario el establecimiento de normas que velen por la calidad y el rigor de los estudios (Espinoza, 2020). Estas normas se conocen como criterios de rigor.

Parra y Briceño (2013) exponen que los criterios de rigor para el enfoque cualitativo deben partir de las propias raíces epistemológicas y ontológicas del paradigma, guardando coherencia con sus fines y métodos. Lincoln y Guba (1985) sostienen que las investigaciones cualitativas deben evaluarse por su dependabilidad y autenticidad, dando lugar a los siguientes criterios de rigor: credibilidad, transferibilidad, dependabilidad y confirmabilidad.

El criterio de credibilidad hace referencia al énfasis en plasmar la veracidad y autenticidad de las representaciones de los informantes sobre sus experiencias, generando resultados precisos y coherentes y evitando las aseveraciones anticipadas sobre el fenómeno en cuestión. Debido a que este criterio se evidencia en los trabajos de investigación cuando los informantes reconocen sus resultados como veraces, en nuestro estudio hemos comprobado la credibilidad a través de prácticas de triangulación, a través del contraste de las perspectivas de los diferentes informantes y el análisis documental.

El criterio de transferibilidad pone en relevancia los resultados de la investigación dentro de su contexto y su utilidad en contextos similares en los que puedan ser aplicados. En nuestro trabajo de investigación, considerando este criterio se ofrece una descripción detallada del contexto en el que se realiza, así como de los informantes que participan del mismo. De igual forma quedan descritas las limitaciones del estudio y sus posibles implicaciones en sus resultados.

El criterio de dependencia se orienta a garantizar la consistencia y la estabilidad en los datos obtenidos, asegurando que, si diferentes investigadores recogen datos similares en el mismo contexto y realizan análisis semejantes, los resultados serían equivalentes. Para lograr este criterio en nuestro estudio se recurre a la triangulación entre investigadores y el registro sistematizado de los datos y su proceso de análisis.

El último criterio de rigor considerado en este trabajo es el de confirmabilidad, a través del cual se asegura la veracidad y neutralidad de las informaciones recogidas en el análisis realizado. En el presente trabajo se recurre a estrategias orientadas a la transparencia, como la documentación sistematizada del proceso de investigación y la disponibilidad de las transcripciones de las entrevistas realizadas, así como los documentos analizados.

## **2.8 Proceso de análisis de datos**

En investigación cualitativa, el análisis de los datos es un proceso en el que convergen distintas perspectivas, pero que a la vez se caracteriza por su flexibilidad y sistematicidad. Dentro del marco de nuestro diseño adoptamos una aproximación inductiva, cuestión que se extrapola al proceso de interpretación de los datos recogidos. Litchman (2006) plantea que, el análisis cualitativo de datos no solo es inductivo, sino que, contrario al enfoque directo, controlado y uniforme al que responde el análisis cuantitativo, el tratamiento de datos cualitativos es iterativo y cíclico, conceptualizándolo como la práctica de “identificar temas y contar historias” (p. 161). En nuestro trabajo se adopta este modelo cíclico, en el que el análisis sucede de forma simultánea a la recogida de datos.

Para el análisis y la interpretación de nuestros datos, acogemos la estructura planteada por Miles et al. (2014), quienes proponen que los datos recogidos deben ser procesados con anterioridad. En este trabajo de investigación, las transcripciones de las entrevistas han sido

realizadas con la ayuda del procesador de textos Word (Microsoft Office, 2021). Una vez procesados los datos, estos autores apuntan a la codificación como método de análisis, iniciando con los *códigos de primer ciclo*, seguidos por los *patrones de códigos*.

El proceso inicial de codificación consiste en asignar etiquetas que representen un significado simbólico a fragmentos de datos, y requiere un ejercicio de reflexión e interpretación del significado de los datos, mientras que las categorías surgen de patrones de códigos que son agrupados en base a un tema o constructo emergente, transformando los códigos iniciales en unidades de análisis parsimoniosas y significativas (Miles et al., 2014).

Para llevar a cabo el análisis de datos, se recurre al uso del software ATLAS.ti, un programa diseñado para el análisis cualitativo asistido por computador. Esta herramienta de las tecnologías de la comunicación y la información facilita los procedimientos de organización, sistematización, reducción y análisis de datos a través de la codificación electrónica y semiautomática, promoviendo la eficacia y cuidando del rigor (Lopesoza et al., 2022).

En este trabajo de investigación, el análisis de datos atiende a dos bloques temáticos divididos en categorías y subcategorías que estructuran los datos recogidos y generaran una mayor comprensión de nuestro objeto de estudio, orientada a las preguntas de investigación planteadas.

A continuación, presentamos en la tabla 7, las temáticas de interés seleccionadas y las categorías que comprenden cada una. Se realiza el análisis de datos en torno a estas dos temáticas haciendo la distinción entre las experiencias de inducción en el marco de su inserción al centro educativo, y las experiencias de inducción en el marco del programa.

Se pretende que con esta organización de categorías se alcance un análisis profundo centrado en las características esenciales del fenómeno de estudio.

### **Tabla 7**

*Temas y categorías de análisis.*

<b>Temas</b>	<b>Categorías</b>
<b>Vivencias de inducción en el centro educativo</b>	Choque de realidad

	Acogida en la escuela
	Mecanismos de apoyo y estrategias de inducción
<b>Experiencias en el Programa Nacional de Inducción</b>	Actividades formativas y prácticas
	Acompañamiento y tutoría
	Modalidad y plataforma
	Articulación entre instituciones
	Percepción del impacto del programa

### **Vivencias de inducción en el centro educativo**

La primera temática seleccionada comprende la exploración y descripción que hacen los participantes de la muestra de su llegada y acogida en los centros educativos. Inicialmente se destacan las vivencias y emociones que acompañan su adaptación como docentes principiantes, seguido por las formas en que fue apoyada esa adaptación por distintos actores.

### **Experiencias en el Programa Nacional de Inducción**

El segundo bloque temático está orientado a explorar y describir las experiencias de los participantes dentro del Programa Nacional de Inducción como política pública estandarizada. Para ello se inicia el análisis partiendo de su percepción respecto a los aspectos centrales del programa, su estructura de trabajo, sus actividades, el acompañamiento que provee a la práctica de docentes principiantes y la modalidad en la que se desarrolla. Este tema concluye con reflexiones respecto al impacto que tiene el programa sobre la competencia docente como apoyo profesional en la vinculación del profesorado principiante al sistema educativo.

Para organizar y facilitar el análisis y la interpretación de los datos, presentamos la codificación de los utilizada para los participantes del estudio.

**Tabla 8***Codificación de datos de los participantes.*

<b>Código</b>	<b>Fuente</b>
<b>DP1</b>	Docente Principiante 1
<b>DP2</b>	Docente Principiante 2
<b>DP3</b>	Docente Principiante 3
<b>DP4</b>	Docente Principiante 4
<b>DP5</b>	Docente Principiante 5
<b>DP6</b>	Docente Principiante 6
<b>DP7</b>	Docente Principiante 7

## **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

El objetivo principal de este capítulo es presentar los resultados de este trabajo de investigación, una vez realizado el análisis y la interpretación de los datos obtenidos atendiendo a lo establecido en su diseño.

### **3.1 Análisis de los datos**

Hernández-Sampieri et al. (2014) plantean que el propósito principal del análisis cualitativo es partir de la exploración de los datos para lograr establecer una estructura que describa las experiencias de los participantes alrededor del fenómeno en cuestión, mientras que se descubren temáticas y patrones en los datos y en su forma de vincularse entre sí, con el fin de interpretarlos, confiriéndoles de sentido y reconstruyendo su narrativa.

En investigación cualitativa, el análisis parte de datos narrativos, que a primera vista pueden constituir una gran cantidad de información a pesar de tratarse de una muestra reducida, por lo que se hace necesario el proceso de reducción de datos y codificación con la finalidad de

generar conclusiones (Jorrín-Abellán et al., 2021). Estas conclusiones se orientan a dar respuestas a nuestras preguntas de investigación.

A continuación, presentamos el análisis e interpretación de los datos de acuerdo con la estructura categórica planteada.

### **Vivencias de inducción en el centro educativo.**

En este bloque se pretende analizar las dinámicas y estrategias de acogimiento de los centros educativos ante la llegada de docentes principiantes desde su perspectiva, así como el significado que representan en términos de facilitar su adaptación al ejercicio laboral.

#### ***Choque de realidad.***

El profesorado describe su inicio en el ejercicio profesional como una colisión entre las expectativas creadas previamente a su ingreso, y la realidad de los centros educativos a los que se adentran. Este choque de realidad generó sensaciones incómodas ante la ausencia de un periodo de introducción y orientación que les permitiera incorporarse de manera fluida a sus labores y tareas.

*Fue bastante chocante la realidad, porque te llaman para comunicarte que esta tu plaza, y ya al siguiente día estás en el aula dando clases. No hubo una adaptación, o una adecuación. (DP 3)*

*El inicio fue frustrante, más que todo. Fue bastante frustrante. Porque el hecho de entrar a la labor de forma completa es salir de tu zona de confort. O más bien, salir de la perspectiva que nos habían inculcado en la universidad de que todo era de una forma. Pero, la realidad no es así. (DP 6)*

Destacan haber desarrollado una expectativa respecto a su inserción, en la que asumirían una carga de trabajo menor a la de un docente experto, que les permitiría adaptarse, y tendrían una orientación sobre aspectos fundamentales de su ejercicio, pero al ingresar a los centros educativos, el trato recibido no fue indistinto a pesar de ser profesores principiantes.

*La verdad es que tenía la expectativa de que tendríamos una carga un poco más manejable, unas 25 horas en aula o algo por el estilo, que permitiera tener tiempo para adecuarse al centro educativo, a las dinámicas y organización, y demás tareas que se*

*cumplen fuera de aula, pero fue muy abrupto... prácticamente fue llegar, entrar al aula y enseñar algo. (DP 3)*

*Se supone que cuando tú entras a un centro educativo nuevo hay cosas muy básicas como entregarte un horario, entregarte impresa la matrícula de los estudiantes, entregarte materiales, yo no tuve nada de eso. Me dijeron todas las normas que tenía que cumplir y la reglamentación que tenía que regirme, realmente no me hubo ese proceso de inducción. (DP 6)*

Algunos docentes mencionan dificultades enfrentadas en su condición de principiantes al tener que adecuarse al contexto en el que eran insertados. Una de estas dificultades siendo la falta de una plaza correspondiente a su formación en el centro educativo designado, lo que resulta en iniciarse como docente de un nivel educativo y/o disciplina que difiere a la de su preparación y titulación.

*Cuando me asignaron mi plaza, me pusieron a dar inglés. Como yo tenía en mi currículo el dominio del idioma, me dijeron “¿tú sabes hablar Inglés? Aquí no necesitamos un maestro de Ciencias Naturales ahora mismo, vamos a ponerte a dar Inglés”. No me sentía cómoda. (DP 5)*

*Mi formación es en Biología, pero al llegar me dicen que debo impartir Física porque esa era la necesidad que tenía el centro en ese momento. Me resultó difícil adecuar los contenidos, porque no contaba con la formación necesaria. Entonces el trabajo era doble, porque debía estudiar y prepararme para poder impartirla. (DP 3)*

*Tuve que impartir Educación Artística. Yo no soy de esa área, pero tengo conocimientos de algunas cosas de arte, y había necesidad en el centro. Yo tenía más de 30 horas en aula por semana. Una lo hace porque necesita trabajar, necesita la experiencia, necesita aprender. (DP 4)*

Queda registrado como gran parte de los docentes principiantes sufre un primer contacto abrupto con sus lugares de trabajo, dificultando así su transición de lleno a la labor profesional. Se enfatiza en la ausencia de la puesta en marcha de un protocolo de introducción al profesorado de nuevo ingreso, dando por sentadas sus necesidades y, en algunos casos, siendo colocados en situaciones de alta dificultad al ser asignados en disciplinas distintas a las de su titulación.

### ***Acogida en la escuela.***

Nos adentramos ahora en las impresiones del profesorado respecto a la acogida en la escuela por parte de los distintos actores, el cuerpo docente, el equipo de gestión y la coordinación.

A pesar de no contar con dinámicas de tutoría y/o acompañamiento establecidas como protocolo organizacional en los centros educativos, en las entrevistas, los docentes principiantes destacaron el rol de sus colegas expertos como principal fuente de apoyo en el proceso de adaptación.

*Mucho de lo aprendido fue a partir de la experiencia de otros docentes que me recibieron en la escuela y como vieron que era joven, y sin mucha experiencia, me ayudaron. Yo recibí mucha ayuda de mis compañeros docentes en cuanto al conocimiento del centro, cómo funciona, y todo lo demás. (DP 1)*

*Me sorprendí bastante de la disposición que tuvieron todos para ayudarme, para aconsejarme, para instruirme respecto a cómo funcionan los procesos, el manejo de los padres y de situaciones de estudiantes dentro y fuera del aula. En ocasiones yo me acercaba a ellos, en ocasiones la iniciativa salía de ellos. Eso me hizo sentir acogida, me sentía en confianza para pedir ayuda. (DP 2)*

*La dinámica con los profesores me ayudó bastante, especialmente para las tareas administrativas, y en relación con la práctica docente, consejos para manejar los grupos y los tipos de estudiantes con los que estábamos trabajando y poder mediar en las situaciones que se presentaban. Fue mucho mejor de lo que esperaba, no me imaginé el nivel y la disposición colaboración que he vivido. (DP 3)*

Otros docentes señalaron las diferencias intergeneracionales como un obstáculo para establecer un vínculo de apoyo profesional con el profesorado experto, encontrando así apoyo entre quienes comparten su misma condición de principiante.

*Yo recibí muy poco apoyo. No tuve una guía ni nada por el estilo. Creo que se sentían intimidados. Al ser nueva, al ser joven, al llevarme bien con los estudiantes; en vez de recibir ese acogimiento, esa ayuda, era todo lo contrario. Con los que yo tenía más*

*apoyo, era con los mismos maestros que entraron conmigo, que estaban en la misma situación que yo. (DP 4).*

*Realmente la diferencia de pensamiento intergeneracional es bien grande. Los profesores mayores, están muy acostumbrados a un orden excesivo en su proceso académico. Yo veía que ellos, cuando intercambiábamos nuestras experiencias, ellos eran muy rectos y poco flexibles. Ese contraste de metodologías, de filosofía, de manejo de los grupos, chocó mucho al principio, por eso era por lo que no nos llevábamos en ideas. (DP 7)*

Respecto al papel de otros miembros de los centros educativos, como coordinadores y supervisores, algunos destacan que estos se mantienen al margen ante los procesos de adecuación del profesorado principiante.

*Pensé que el acogimiento vendría del equipo de gestión y de dirección, no de los docentes. Fuera del marco del seguimiento que se les da a todos los docentes del centro, no hubo una atención particular hacia mí como docente principiante. (DP 3)*

*La coordinación realmente no se prestaba a la ayuda. Si yo tengo alguna duda que debe ser remitida a coordinación, busco ayuda de otros maestros. Entiendo me pueden brindar una mayor respuesta y ayuda que la coordinación. (DP 6)*

Otros docentes señalan la figura del director como referente de sostén y soporte durante la inserción, destacando un refuerzo positivo al proceso.

*La directora me ayuda en lo que necesito, cuando necesito algún recurso, cuando necesito alguna orientación. Incluso, si doy algún indicio de alguna debilidad en algo, ofrece acompañamiento, nos ayuda a fortalecernos, o hasta da la opción de crear un taller. (DP 7)*

*A la única persona que yo puedo destacar ahí es a la directora, que siempre ha estado disponible y se le agradece eso, siempre ha estado atenta a cualquier cosa que necesite, pendiente. Pero a los demás del equipo de gestión realmente no. (DP 4)*

Los docentes principiantes dan cuenta de experiencias variadas cuando se trata de las figuras de apoyo presente en los centros educativos ante su inserción; algunos destacan haber

encontrado apoyo en docentes expertos a través de la colaboración y la consejería derivada de la apertura y la actitud de disposición de quienes cuentan con experiencia acumulada, mientras que otros no corren con la misma suerte, dando lugar a cierta segregación entre los que inician y los expertos.

***Mecanismos de apoyo y estrategias de inducción.***

Habiendo establecido las principales figuras de apoyo durante la transición de los docentes principiantes al ejercicio laboral, nos dedicamos a analizar las distintas formas en que ese apoyo es manifestado.

Uno de los principales mecanismos de apoyo a la inducción del profesorado principiante es la asignación de un tutor o mentor que les provea de acompañamiento sistematizado durante un periodo específico. Al ser cuestionados sobre si habían experimentado este tipo de acompañamiento, todos los docentes entrevistados respondieron que no.

Algunos mencionan que haber recibido acompañamiento habría representado una oportunidad de desarrollar un mayor sentido de seguridad sobre su práctica.

*A mí me habría gustado tener más seguimiento para saber que estaba haciendo las cosas bien. Yo no sentí tanto seguimiento, no sé si tal vez porque nunca vieron nada que llamara la atención en sus rondas por los pasillos mientras estaba en clase, o no escucharon nada malo sobre mí, pues no me tuvo seguimiento de cerca. (DP 1)*

*Al principio yo lo quise (el acompañamiento). Pero después, con el tiempo, que más o menos se concretizó mi perfil docente, pues ya no importaba tanto no tenerlo. (DP 7)*

Las observaciones de clase sistematizadas y el acompañamiento en el aula es otra estrategia de apoyo recomendada durante los periodos de inducción. Sobre esta cuestión, los docentes principiantes tienen experiencias variadas.

Algunos mencionan haber sido partícipes de dinámicas de observación, de su propia clase y de docentes expertos, pero destacan que estos procesos no suceden como apoyo a su inducción como profesorado principiante, sino como un proceso estandarizado de supervisión a todos los docentes del centro educativo.

*Mi coordinador que es muy activo, pero en las clases lo tuve una sola vez supervisando mi trabajo. Y cuando eso sucedió, ya yo tenía mucho tiempo en la escuela. (DP 1)*

*Un proceso formal es que al año tenemos cuatro observaciones de clases obligatorias por parte de otros docentes. Cualquier docente puede solicitar ser observador de una de mis clases, y completar una herramienta de evaluación sobre los aspectos de la clase y la interacción con los estudiantes. La evaluación que realizan la comparten con la dirección y la coordinación, pero no están obligados a compartirla conmigo. Para hacerlo, tendría que pedírselo. (DP 2)*

Se valora de forma positiva no solo ser observado, sino tener la oportunidad de observar a docentes expertos como una experiencia de aprendizaje:

*Tener la oportunidad de ver las metodologías de enseñanza de otros profesores que cuentan con una experiencia más amplia que la mía, compartiendo el mismo contexto, es un ejercicio que me permite apreciar otras formas de abordar la enseñanza, desde la organización de la clase, las técnicas de evaluación, trabajar la motivación, el manejo de grupos. Considero valioso poder tener mi propia perspectiva del trabajo de mis compañeros en mi condición de principiante. (DP 3)*

Otros docentes destacan debilidades de los procesos de acompañamiento y observación en sus centros educativos, como la falta de periodicidad establecida o el escaso seguimiento que se da una vez realizadas las actividades de acompañamiento.

*En una ocasión me tocaba un acompañamiento la coordinadora, pero llegó a la clase cuando yo estaba asignando la tarea. Me dijo que sabía que yo impartía mi clase bien y que tenía buen manejo de grupo, que diría eso en la evaluación y ya. La directora de la escuela siempre hacía rondas. No se quedaba en mi clase, sino que miraba algunas cosas y seguía. Lo hizo en varias ocasiones, pero no dándome una retroalimentación ni nada por el estilo. (DP 4)*

*La directora observó varias de mis clases y me orientaba en algunos aspectos que consideraba necesarios, principalmente sobre la interacción con los estudiantes. Hubo clases en las que me acompañó y me ofreció retroalimentación. Pero no fue algo estructurado en el sentido de que no se medía mi evolución. (DP 3)*

*Con todos los docentes hacen acompañamientos. Simplemente evalúan de forma individual, no para dar un seguimiento y ver si mejoraste o no. De hecho, el último acompañamiento docente que me realizaron, ni siquiera recibí retroalimentación. (DP 6)*

Una experiencia común son las actividades de inducción orientadas a instruir al profesorado novel en la filosofía y funcionamiento del centro educativo, específicamente de aquellas escuelas de denominación religiosa o suscritas a alguna organización sin fines de lucro.

*La inducción que recibimos fue sobre la salesianidad, porque en este tipo de centros hay muchas cosas que funcionan de forma distinta. Fue un día completo recibiendo una inducción, pero sobre la escuela salesiana y la pedagogía de Don Bosco. (DP 1)*

*Cuando tenía alrededor de un mes, tomaron un día del ciclo pedagógico para orientar a los docentes de nuevo ingreso. Fue un espacio de unas cinco horas, recibiendo una inducción sobre el centro, sobre la filosofía del centro y metas de su educación. Pero esa actividad estaba orientada a quienes ingresaban nuevos en el centro, no particularmente a los docentes principiantes. (DP 3)*

Solo uno de los docentes menciona actividades de inducción dirigidas al profesorado principiante en su centro educativo, pero debido a la gran carga de trabajo, no estuvo presente en las mismas:

*Crearon talleres y diplomados. Pero yo no participé. En ese momento me sentía saturado. No era obligatorio, pero era destinado a los profesores nuevos. Y yo decidí no participar de esos grupos de formación, porque me sentía saturado. Tenía una maestría, 34 horas en aula, no podía. (DP 7)*

Nuevamente se enfatiza en la ausencia de un protocolo de inserción dentro de los centros educativos con actividades y estrategias de inserción establecidas de forma estandarizada, situación que puede derivar en inicios atropellados donde el profesorado principiante no recibe la atención ni las herramientas necesarias para encarar sus nuevas responsabilidades, solidificar su práctica y a la vez fortalecer su identidad profesional.

## **Experiencias en el Programa Nacional de Inducción (PNI).**

El Programa Nacional de Inducción es la política estandarizada para la inserción del profesorado principiante al sistema educativo dominicano. Este programa se pone en marcha en todas las regionales educativas del país de forma simultánea una vez concluye el concurso de oposición. En este apartado examinamos las percepciones de los docentes principiantes sobre los aspectos del programa, así como su valoración de este.

### ***Modalidad, estructura y plataforma del PNI.***

Se inicia observando las características generales del programa. En su cuarta versión, el programa adopta una modalidad híbrida.

*Se aborda desde un enfoque de autodesarrollo profesional, autoevaluación y evaluación formativa, utilizando como estrategias relevantes: autoformación acompañada, mediada por la virtualidad y talleres de capacitación presencial. (Boletín #0 PNI)*

Al referirse a la modalidad del programa, los docentes expresan su conveniencia debido a los horarios establecidos para las reuniones virtuales, las cuales predominan sobre las presenciales.

*El primer módulo fue presencial, pero los últimos dos módulos han sido completamente virtuales. Tengo entendido que el módulo cuatro será presencial. Pero todas las actividades son virtuales. O sea, tenemos un encuentro por videoconferencia de cuatro horas, un día por semana. Entonces es conveniente, porque así no tenemos que desplazarnos, porque los encuentros son durante la tarde-noche. (DP 5)*

En ese mismo sentido, expresan su inconformidad respecto a los horarios en que se desarrollan las actividades del programa. Tanto las actividades presenciales como las virtuales han sido distribuidas de forma arbitraria en horario no laboral. Todos los docentes principiantes de la muestra expresan su desacuerdo con esta decisión por parte de la gestión del programa, declarando que incide negativamente en su motivación y disposición a participar.

*Es algo que violenta los derechos del empleado y las leyes laborales vigentes del servidor público. Mi contrato de trabajo es de 40 horas, las cuales siendo realistas simplemente no son suficientes para la labor docente, entonces de forma adicional que*

*implementen el proceso de inducción fuera del horario laboral es demasiado. Afecta mi ritmo de vida fuera de la escuela, y la vida del docente no es solo su trabajo. (DP 3)*

*Siendo honesto, yo he faltado a casi todas. He faltado a las virtuales y a las presenciales porque yo me encuentro en un plano de rebeldía con ese proceso de formación. Sin embargo, he sido relativamente responsable porque entro al aula virtual y hago todas las tareas. Es que fuera del horario laboral, cuatro horas de clases. Eso compromete mi tiempo libre y les resta tiempo a los docentes para preparar lo propio. (DP 7)*

Al referirse a la plataforma en que se realizan las actividades y mediante la cual se da seguimiento al progreso mediante las evaluaciones realizadas, la valoración positiva es unánime, mencionando que es de fácil uso y permite la comunicación entre todos los integrantes del grupo.

*Es una buena plataforma, ayuda a que nosotros tengamos un buen proceso asincrónico. Podemos mantener comunicación con nuestros docentes, con los compañeros también. (DP 6)*

### ***Acompañamiento y tutoría.***

El pilar fundamental del Programa Nacional de Inducción es la labor de acompañamiento ofrecida al profesorado principiante.

*El acompañamiento y el apoyo que dará el tutor a los docentes principiante será sistemático e individualizado y comenzará paralelamente con la formación. Se realizará mediante talleres prácticos y apoyo permanente de tutores, quienes acompañarán de manera personalizada en los procesos de preparación de los planes de autodesarrollo y autoevaluación formativa que realicen como parte de las acciones de formación para lograr los niveles de desempeño esperado al finalizar el período previsto de inducción. (Boletín #0 PNI)*

Sobre esta labor de acompañamiento y tutoría, los docentes principiantes destacan su poca efectividad considerando sus fines, por varias razones: enfatizan en el inicio tardío del PNI, habiendo iniciado su ejercicio laboral meses y en algunos casos, hasta un año antes de la puesta en marcha del programa. En ese sentido destacan que, al integrarse al sistema educativo, contar

con el acompañamiento de una figura que sirviera de mentor habría tenido un impacto positivo en su práctica y en su competencia profesional docente.

*Se habla de mentor, de mentoría, pero la mentoría es a mi entender un proceso en el que se guía a una persona a lo largo de una experiencia; nuestra experiencia fue la inducción, y cuando la inducción real pasó, no tuvimos, no tuve una persona guía, y ya verme como profesor principiante está complicado, por la simple razón de que, haber tenido que adaptarme de golpe, sin una transición, ya uno no se siente como principiante, porque hago lo mismo que los demás, que mis colegas con muchos años de experiencia. Entonces lo del programa, yo no lo veo como una mentoría, no lo es, ni siquiera le llamamos mentor, o tutor a los docentes del programa, solo son profesores que nos transmiten conocimientos, o mejor dicho, los refuerzan. (DP 7)*

*Entiendo que desde el inicio debimos contar con acompañamiento, y ya tenemos año impartiendo clases, y no hemos tenido ningún tipo de seguimiento real por parte del distrito educativo. El seguimiento y acompañamiento en el aula, porque el programa está diseñado para durar seis meses y las tareas se complementan con lo que hacemos en el aula, pero nadie nos da seguimiento en el día a día para verificar que realmente es así. Entiendo que es una falla del programa, porque una cosa es lo que te digo que hago en las actividades y en las reuniones, pero lo que realmente hago en el día a día puede ser totalmente distinto. (DP 1)*

*Habría sido bastante positivo poder contar con una guía o mentor, un parámetro sobre lo cual ir construyendo mi práctica, y tomar decisiones que la mejoraran. Entiendo que en el módulo 6, dentro de las actividades que se desarrollarán, está el acompañamiento en el centro educativo. Pero aún no sabemos cómo será realmente, porque ese módulo es el último y coincide con el cierre del año escolar, no tiene mucho sentido. (DP 3)*

Otro aspecto destacado respecto a la efectividad del acompañamiento proporcionado por el programa se vincula a la característica de “estar mediado por la virtualidad”, puesto que dificulta el acercamiento entre los tutores del programa y el profesorado principiantes, convirtiéndolo en una relación que se inclina más a la de profesor-estudiante y se aleja del ideal de la labor de mentoría-aprendiz.

En ese sentido, algunos docentes mencionan haber tenido distintos tutores para cada módulo, manifestando inconformidad con la ausencia de una figura permanente durante todo el proceso que pueda realizar una valoración óptima del impacto del programa en su competencia profesional a través del acompañamiento constante.

*De tener acompañamiento en el aula, en el centro, al inicio, habría sido más fácil todo. Porque se supone que esa persona que te está acompañando es una alguien con experiencia y si observa lo que estás haciendo, tu clase, y luego de eso te da una retroalimentación: “mira tú puedes hacer esto, puedes utilizar tal cosa, esto no se hace de esta forma, sino que se hace así”, facilitaría muchísimo más el proceso de inserción. Pero el acompañamiento que tenemos con el programa no es así, solo es un proceso de formación, como un curso o un diplomado, y en las reuniones no tenemos espacio para reflexionar o tener seguimiento cada uno con el docente, porque somos un grupo grande, de 32 profesores, y un solo docente guía, y no se presta para eso, sino más bien para asignar tareas, y explicar las tareas, eso es. (DP 4)*

*Tener docentes distintos de un módulo a otro, tener un tutor virtual, no tiene mucho sentido. No hay una persona que pueda valorar mi progreso de forma genuina, mi avance en la adaptación que se supone estamos experimentando. Eso genera incertidumbre y frustración. (DP 5)*

*Yo he cursado tres módulos, y he tenido un docente distinto en cada módulo. Los módulos son cortos, intensos, con muchas actividades. No hay espacio o tiempo para desarrollar un vínculo de confianza, profesional, de mentor a aprendiz. Apenas tenemos tiempo para interactuar una o dos veces de forma individual en las clases sincrónicas, porque esas horas también están cargadas de contenido y actividades. (DP 6)*

En estos fragmentos se observa que, a pesar de no contar con el acompañamiento deseado, los docentes noveles son conscientes de la relevancia que este supone durante su inducción, señalándolo como una carencia del programa. Se reconoce la necesidad de contar con un mentor encargado de apoyarles a través de atención individualizada y sistematizada, mediante acompañamiento presencial, contrario a la dinámica de acompañamiento establecida en el programa, la cual se percibe como periodo meramente formativo, de aprendizaje a distancia.

### ***Actividades formativas y prácticas.***

A través del PNI se plantea que los docentes principiantes desarrollen una serie de actividades correspondientes a cada módulo con el fin de cubrir sus contenidos y alcanzar los objetivos establecidos. Estas actividades conforman un portafolio de evidencias en el marco de un plan de autodesarrollo profesional.

El profesorado novel participante del PNI entrevistado en este estudio destaca la necesidad de considerar la pertinencia de las actividades asignadas dentro del programa, sosteniendo que la mayoría de las actividades prácticas y formativas no guardan coherencia con las distintas realidades contextuales en las que se encuentran inmersos.

*Las tareas son muchas, hacer informes, ensayos, videos, foros de estudios de casos, desarrollar planes de clase. El problema es que suelen ser cosas que no puedo llevar al aula de clase, por falta de recursos, por las condiciones del centro, la sobrepoblación en algunos grupos. Entonces no necesariamente representa un aprendizaje significativo, porque las actividades parten de una situación ideal, no real. (DP 1)*

*En el módulo sobre gestión curricular utilizamos como base el currículo anterior, y no la adecuación que se ha utilizado todo el año escolar. Entonces inviertes tiempo completando actividades para el portafolio, pero esas actividades se quedan ahí, en el portafolio. No son útiles para la práctica del día a día, no te están enseñando algo nuevo que realmente sea útil. (DP 5)*

Algunos docentes principiantes argumentan desconocer las razones detrás de la elección de las actividades y se destaca como una debilidad del programa una aparente ausencia de un diagnóstico eficaz de las necesidades de formación contextualizadas en el marco de las necesidades de los centros educativos.

*En la plataforma todo era muy ideal, pero distante de la realidad del centro. Muchas herramientas de las enseñadas eran dependientes de una conexión a la red, y el centro no dispone de internet. Igualmente, hubo una serie de actividades centradas en las PDI, las pizarras digitales interactivas, y en la regional a la que pertenezco, las escuelas no cuentan con este equipo electrónico. Entonces pretenden enseñarnos cómo trabajar con las PDI y me piden reflexionar sobre cómo la utilizo en mi práctica, y evidencias de su*

*uso en una secuencia didáctica, entonces no era un contenido que se adaptara a la realidad. A pesar de que la docente del módulo es de nuestra regional y está en contacto con la situación de las escuelas pertenecientes a esta regional. (DP 3)*

*Para mí son profundamente repetitivas y monótonas porque son tareas que vi durante el proceso de formación de la universidad una y otra vez. Pero hay cosas que durante este año de experiencia iniciando en la enseñanza hemos tenido que aprender de alguna forma u otra, procesos administrativos, situaciones del aula de clase, ¿por qué no son esas las cosas que vemos en la inducción? ¿cómo determinan qué debemos aprender en este momento? ¿cómo saben cuáles son nuestras lagunas de conocimiento y oportunidades de mejora? Eso no queda claro, nadie nos preguntó. (DP 7)*

Se observa que los docentes pueden sentirse incapaces de intervenir en esta situación, debido a que no cuentan con la disposición por parte de la gestión del PNI a flexibilizar y modificar el programa de formación por su característica de ser estandarizado para todo el profesorado novel participante.

*Realmente no hay flexibilidad. Son temas que están preestablecidos ya, temas generales. A cada uno le van a dar la misma cosa. Incluso es la misma presentación para todos los grupos. O sea, vienen con su clase ya pautada y a veces cuando tenemos quejas, que ha pasado en diferentes ocasiones, sobre el programa, el docente guía dice “este no es el momento para nosotros responder”. Simplemente debemos ajustarnos a las actividades. (DP 6)*

### ***Articulación entre instituciones.***

Desde la gestión del programa no se especifica las funciones delegadas a directores y coordinadores de las escuelas respecto a los procesos de inducción en el marco del programa, sin embargo, se plantea que:

*Sobre los hombros de los directores regionales, distritales y de centros educativos descansa en gran medida el éxito efectivo del programa. Esto aunado con el gran trabajo que realizan los equipos de técnicos seleccionados para apoyar, organizar, dar seguimiento, monitorear y evaluar el proceso de inducción en su respectiva localidad.*

(Boletín #0 PNI)

Cinco de los docentes principiantes entrevistados indican que la participación de la gestión y dirección de los centros educativos en los que desempeñan sus labores es nula en el desarrollo de las actividades del PNI. Observan esta falta de seguimiento por parte de las autoridades de las escuelas como una debilidad del programa.

*Al inicio sí, se aseguraron de que tuviera el acceso a la plataforma, pero luego de que se aseguraron de que todos éramos parte de nuestro grupo correspondiente, ya no hemos tenido más seguimiento sobre si estamos cumpliendo con las actividades, entrando a las clases o asistiendo a las clases presenciales. No hay una cohesión entre el programa y el centro educativo, los coordinadores de la escuela pudieran encargarse de eso, de proveer de evidencias de que estamos llevando a cabo en el aula las asignaciones del programa, pero eso no pasa, no hay seguimiento. Esa es una gran debilidad, la falta de seguimiento. (DP 1)*

*Ocasionalmente los coordinadores preguntan al respecto, pero no hay un seguimiento real o constante de lo que estamos haciendo, de cómo avanzamos, de nuestras debilidades y áreas de mejora. (DP 3)*

*El centro se ha mantenido distante con el programa de inducción. Ni siquiera nos recalcan nada. (DP 5)*

Algunos docentes principiantes manifiestan que la articulación entre los centros educativos y la gestión del PNI podría ser beneficiosa para el desarrollo profesional que se plantea como objetivo central del programa, indicando que el seguimiento del centro educativo podría girar en torno a considerar las evidencias del trabajo realizado en el programa aplicadas a la práctica del profesorado novel de forma transversal.

En ese mismo sentido se observa que una mayor articulación entre las instituciones podría haber resultado en un itinerario más conveniente para así evitar la realización de las actividades fuera del horario laboral.

*Yo entiendo que el centro debería tener una preocupación sobre eso de forma personalizada. Me explico; quizás tener encuentros personales con las personas que estamos tomando la inducción para entender nuestros aprendizajes y saber cómo aplicarlos. Quizás también se debió articular un poco más con el horario, entiendo que*

*la disposición horaria debió ser mediada por los centros, específicamente por la coordinación y la dirección o el equipo de gestión de forma general. Entiendo que los horarios debieron ser voluntarios, no impuestos. Y como el equipo de gestión conoce nuestro horario, ellos debieron de velar por ello. (DP 6)*

***Percepción del impacto del programa.***

Desde los objetivos del programa se plantea que su impacto trascienda hacia la mejora de calidad educativa a través del apoyo a los docentes principiantes:

*El PNI impacta fundamentalmente al docente principiante que, habiendo superado sus necesidades y tensiones, reconocido y asumido su identidad como profesional de la educación docente y, acompañado, mediante el desarrollo de planes de autodesarrollo y la acción tutorial; centra su atención en el estudiante y su aprendizaje lo que trae como consecuencia un avance progresivo hacia mejora su acción docente en el aula y una educación con altos estándares de calidad. (Boletín #0 PNI)*

De forma unánime los docentes de la muestra que participan activamente en el programa expresan que el impacto de este no ha sido significativo en su competencia profesional. Se observa que esta valoración deriva principalmente del componente formativo del programa, el cual, de acuerdo con sus testimonios, no cubre las necesidades reales, sino que se enfoca en habilidades consideradas como “básicas” para el ejercicio docente, siendo percibido como un programa de refuerzo en vez de girar en torno a un plan de desarrollo profesional que equipe a los docentes principiantes con las herramientas necesarias para transitar el camino de sus primeros años hasta convertirse en profesores expertos.

*Con este programa de inducción he podido reforzar y recordar conocimientos que ya había adquirido y explorar a profundidad alguna que otra cosa, pero eso no puedo decir que eso se ha reflejado en mi práctica del día a día. Lo que hemos visto ha sido sobre tecnologías educativas, manejo curricular y gestión de aula, y ahora mismo la posibilidad de integrar las tecnologías es muy poca, por la falta de recursos, la base curricular que vimos no es la adecuación que se está utilizando actualmente y las estrategias de manejo del grupo simplemente no aplican a aulas con sobrepoblación, como las que manejo yo. Entonces no digo con certeza que haya impactado mi*

*competencia docente, mis conocimientos sí, pero la competencia docente es más que saber sobre la enseñanza. (DP 1)*

*Considero que tener a disposición este proceso formativo es útil, porque podemos reforzar cosas que vimos en el grado, refrescar algunos saberes, pero se debería trabajar más en orientarlo hacia lo que realmente se necesita que los docentes sepan para poder manejar el día a día con los estudiantes, analizar mejor las necesidades de los docentes principiantes para plantear un programa formativo que sea eficaz. (DP 3)*

*Desde mi opinión, los aprendizajes del programa no han impactado mi competencia profesional porque los han enfocado en competencias muy básicas; cosas que, si tienes un título de magisterio, y obtuviste una plaza en el concurso de oposición, ya has comprobado que sabes. Entonces lo que hemos visto ha sido muy básico, primario. Planificar, entender el currículo, gestionar el aula, esas son responsabilidades básicas del profesor. (DP 7)*

Uno de los docentes menciona como un aspecto positivo respecto al impacto del programa la oportunidad de poder compartir en un espacio profesional con otros docentes principiantes, a través de las actividades asignadas en los encuentros asincrónicos y sincrónicos.

*Hubo mucho trabajo cooperativo entre compañeros durante este módulo, aprendí mucho de eso. Fue valioso trabajar con otras personas que estén en mí misma condición y compartir experiencias, eso es algo positivo. (DP 1)*

Otros docentes argumentan que el impacto del programa se ve limitado debido al momento en que se desarrolla. Observan que, al haber sobrellevado sus primeros meses, y en algunos casos, su primer año, sin el apoyo que representa la inducción, requieren de una formación más especializada y orientada al diagnóstico contextualizado de sus necesidades.

*Entiendo que para alguien que realmente sea de nuevo ingreso al sistema, el apoyo sería más significativo. Pero en mi caso, teniendo un año y un par de meses ya como docente, requiero de conocimientos y prácticas más especializadas, y con mayor cantidad de tiempo, porque las actividades son extensas y los grupos son bastante grandes como para reunirse con un solo tutor una sola vez a la semana. (DP 5)*

*Puede ser que el programa esté siendo provechoso para quienes se graduaron hace mucho tiempo y recientemente obtuvieron plaza, si no estaban trabajando en algún colegio o estaban desligados del magisterio, y esos no son la mayoría. Para quienes ya tenemos meses, un año, año y medio en el sistema educativo, no es algo más que un requisito tedioso del que no estamos obteniendo ningún beneficio. (DP 6)*

Otro docente argumenta que más allá de considerar las necesidades individuales del docente principiante que se inserta al sistema educativo, también es necesario considerar las características del contexto escolar al que se adentra para poder representar un apoyo más eficaz a su inducción.

*No ha habido nada que se corresponda a la situación real en la que se vive la educación dominicana. Nadie dice “mira, se supone que tu deberías de tener todos estos recursos, pero como tu realidad es otra, yo te voy a proporcionar estas herramientas para que tú puedas trabajar conforme a tu realidad”. Nos dan asignaciones para trabajar en una utopía educativa, en una escuela y en un salón de clases donde tienes conectividad todo el tiempo, energía eléctrica, recursos disponibles. Entonces tú vas a la escuela y dices “pero yo no puedo, porque no se corresponde lo que me están diciendo, con lo que yo estoy viviendo, no se corresponde en lo absoluto”. Entonces, para mí esas actividades del programa están siendo muy vacías, no hay un aprendizaje significativo, porque nosotros estamos plasmando lo que ellos quieren que plasmemos, no lo que realmente nosotros estamos viviendo. (DP 4)*

En ese sentido, los docentes proponen que, de modificar el programa para su mejora, se debe apuntar hacia una aproximación más personalizada. De nuevo se observa que, desde su perspectiva, la mentoría personalizada es la forma más idónea de garantizar una inducción eficaz. Asimismo, otra vez sale a relucir la necesidad de estrategias de inducción acompañadas de una menor carga de trabajo.

*Para mejorar el programa hay que recurrir a una formación más especializada, y considera lo que realmente se necesita aprender y reforzar de acuerdo con la condición de cada uno. Como principiante yo puedo ser bueno en una cosa, y no en otra, y necesitar atención en esa área en la que estoy estancado. Debería ser más personalizado, e ir de la mano de la evidencia de mejora, de una supervisión real en la*

*que se pueda dar cuenta de lo que hacemos y aprendemos. Pero si siguen enfocándolo en las cosas más básicas, no estamos en nada, estamos estancados. (DP 7)*

*Tal vez hacerlo durante el verano, o durante el año escolar, pero con menos tiempo en aula y así dedicarle más tiempo a la inducción. (DP 5)*

Por último, los docentes principiantes destacan el impacto del apoyo y las dinámicas de acogida en los centros educativos, tanto de docentes experimentados como el soporte ofrecido entre docentes principiantes, por encima del impacto del PNI en su competencia profesional.

*Sí hay diferencias respecto a mi competencia profesional docente entre mis primeros días y la profesora que soy hoy, diferencias positivas, claro, pero el PNI no ha contribuido a eso. Ha sido así por mi propio esfuerzo durante los meses en los que no se hablaba de inducción todavía, y el apoyo que encontré en mis compañeros que también son profesores principiantes, que, aunque haya sido muy difícil, lo seguimos intentando y salimos a camino. (DP 5)*

*Para mí ha sido más significativa la dinámica de acompañamiento y acogimiento de los docentes en mi centro que el programa de inducción. El programa de inducción se ha centrado más en aspectos, hasta ahora, en cosas que no se adaptan a mi contexto y a las necesidades como profesor que inicia, pero los docentes que me acogieron aquí sí están aquí, en el día a día me ven y compartimos situaciones, conocen las limitaciones del contexto y son capaces de orientarme en base a eso cuando busque ayuda. (DP 3)*

## **CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN DE DATOS Y CONCLUSIONES**

En el presente capítulo, se procede a desglosar la discusión de los datos a la luz del fundamento teórico, presentando las conclusiones de este trabajo de investigación. En ese sentido se realizan un ejercicio de reflexión respecto a sus limitaciones y, por último, se proponen futuras líneas de investigación que surgen del trabajo realizado.

## 5.1 Discusión de datos

En el apartado anterior, hemos iniciado con el análisis de los resultados siguiendo el esquema planteado, de acuerdo con los bloques temáticos y sus categorías correspondientes, buscando dar respuestas a las cuestionantes de las que parte esta investigación y a los objetivos formulados. En ese orden, consideramos los objetivos específicos planteados para llevar a cabo la discusión de los datos.

El primer objetivo comprende la tarea de **identificar los mecanismos de apoyo y las estrategias de inducción implementadas en los centros educativos para acoger al profesorado principiante**. Atendiendo a las preguntas de investigación vinculadas a este objetivo, debemos prestar atención a las maneras que los centros educativos pueden contribuir y ser partícipes de la iniciación profesional del profesorado principiante. La literatura sostiene que la experiencia de inducción desde la perspectiva de los docentes de nuevo ingreso estará mediada en parte por el apoyo brindado o no brindado del entorno en el que se inician, siendo el contexto un elemento obstaculizador o facilitador del proceso (Vonk, 1995; Cisternas, 2016). Si observamos los resultados obtenidos, podemos decir que la experiencia de inducción de los docentes principiantes de la muestra ha sido obstaculizada por la cultura organizacional de los centros educativos. Cisternas (2016) hace énfasis en que para que un contexto escolar impacte de forma positiva la inducción profesional del docente, es necesario que sea una escuela en la que haya cultura de colaboración y se reconozca la condición del profesorado principiante como tal, confiando en su capacidad mientras se da espacio a enfrentar los problemas que surgen, proporcionado apoyo y orientación para las tareas didácticas, pedagógicas y administrativas. Manso y Donaire (2022) afirman que esta cultura de colaboración impactará positivamente en el fortalecimiento de la identidad profesional mediante del refuerzo de la autonomía y el reconocimiento entre sus pares como profesional de la enseñanza.

En el caso de la experiencia de los docentes de nuestra muestra, no se evidencia un compromiso institucional con los procesos de inducción, dando lugar a vivencias que pueden encajar entre los modelos de “nadar o hundirse” y “colegial” propuestos por Vonk (1995). Estas experiencias se ven marcadas por el desinterés y la ausencia de responsabilidad desde las escuelas ante la idea de implementar una iniciación profesional que permitiera la adecuación de sus docentes de nuevo ingreso, en algunos de los casos recurriendo a presiones directivas,

sobrecargas horarias, condiciones de desempeño nocivas para la condición de principiante, mientras que en otros casos se pudo apreciar la buena voluntad de docentes expertos dispuestos a brindar apoyo, aunque no formal ni sistematizado, de supervisores y coordinadores que ofrecían un espacio para atender necesidades puntuales y de directivos consejeros.

Sugerimos que es posible que esta indiferencia por parte de las instituciones escolares esté motivada por la implementación del Programa Nacional de Inducción, pero debido al hecho de que, por debilidades estructurales del sistema educativo, este programa se retrasa en su ejecución, la carencia de estrategias de inducción centradas en la escuela resulta en una iniciación profesional atropellada. Incluso en los casos en los que hubo iniciativas por parte de la administración de conducir un proceso de inducción, estas no se centraron en la condición de profesor principiante y sus necesidades.

Respondiendo a la pregunta de investigación ¿Cómo experimentan los docentes principiantes la acogida en los centros educativos a los que ingresan?, destacamos la presencia del fenómeno denominado por Veenman (1988) como choque de la realidad, dada la tensión entre los ideales que traían consigo y el enfrentamiento con la realidad, tensión que no solo rodea los aspectos inherentes a la práctica docente, sino a la misma expectativa sobre la iniciación profesional. El desplome de los ideales se suma a la inseguridad e incomodidades de la etapa marcada por el sentido de supervivencia (Huberman et al., 2000), mientras navegan sus propios aprendizajes.

Atendiendo al segundo de nuestros objetivos específicos, explorar **la percepción de docentes principiantes respecto al Programa Nacional de Inducción, su estructura y componentes**, consideramos las preguntas de investigación que le dan respuesta. La primera de ellas ¿Cuál es el valor que aportan las actividades formativas y prácticas del Programa Nacional de Inducción a la competencia docente de los profesores de nuevo ingreso?

Como se aprecia en nuestro marco teórico, la integración de un componente formativo y práctico en los programas de inducción representan un puente entre la formación inicial y la realidad cotidiana en el aula, y un mecanismo idóneo para el fortalecimiento de la competencia docente (Comisión Europea, 2010; UNESCO, 2020; Jaspéz, 2020). Queda marcado en el profesorado novel de la muestra que este componente formativo, parte del programa de inducción del que participan, ha sido insatisfactorio por numerosas razones, destacando el exceso

de trabajo dedicado a la inducción sin contemplar la carga horaria dedicada a las tareas docentes y las actividades descontextualizadas. La mayoría de los docentes señalan que las actividades propuestas durante la inducción deberían partir de un diagnóstico de necesidades y oportunidades de formación individualizado y no estandarizado, que también considere las características del entorno educativo en el que se insertan, habiendo diferencias significativas entre un distrito escolar y otro que se atribuyen a diversos factores. Es preciso destacar que las actividades del PNI están planteadas alrededor de competencias docentes fundamentales como el uso de las tecnologías, la gestión del currículo, la gestión del aula, y los procesos de planificación y evaluación centrados en el enfoque por competencias. Estas competencias abordan los principales problemas y preocupaciones de los docentes principiantes, en los que Veenman (1988) destaca la disciplina en clase, la evaluación del trabajo y la planificación de clases.

Encontramos similitudes de estos resultados con otros trabajos en los que se manifiesta que problemas estructurales como la distribución de recursos educativos y tecnológicos, y la sobrecarga laboral representada en el exceso de grados y horas en aula asignadas son una preocupación para el profesorado principiante dominicano (Román Santana et al., 2020), quedando evidenciado en nuestro estudio que estas debilidades estructurales no siempre son tomadas en cuenta para las estrategias y actividades de iniciación profesional, causando insatisfacción en el profesorado novel. Esto se suma a la inconformidad generada por el trabajo fuera de horario, característica del PNI que no se observa en otros programas de inserción de la región, para los que se establece una cantidad de horas de trabajo semanales compaginadas con las horas dedicadas a la labor docente, la que se recomienda sea reducida durante la inserción (Comisión Europea, 2010; Donaire, 2020).

Respondiendo a la cuestionante ¿Cómo se vinculan las estrategias de inducción propias de las escuelas al Programa Nacional de Inducción?, se evidencia que los docentes principiantes perciben una articulación entre las instituciones responsables de la ejecución del programa muy poca o nula. Como fue resaltado en nuestra revisión documental sobre la estructura del PNI, los roles de los distintos niveles de la administración educativa, escolar, distrital y regional no quedan claros, sin embargo, nuestros informantes afirman que el seguimiento de sus directores e inspectores distritales ante su participación en el programa ha sido precario, señalándolo como una debilidad percibida del programa. Recordemos que la articulación dentro de la gestión de los

programas de inducción es un pilar fundamental que potencializa sus resultados (Jaspéz, 2020; Manso y Donaire, 2022). Se espera que aquellos programas de inducción que involucren instituciones fuera de los centros educativos, como es el caso del programa de nuestro estudio en el que el MINERD es responsable de su ejecución y participan distintas instituciones de educación superior pero el trabajo que hacen los docentes se centra en la escuela, predomine la integración y la colaboración entre todas las partes con roles definidos y monitoreados (UNESCO, 2020). Los docentes principiantes señalan que de existir tal cohesión entre los centros educativos y las instituciones de educación superior que guían a la totalidad de grupos participantes en la inducción, se potencializaría el impacto del programa en su competencia docente, a través del seguimiento y monitoreo por coordinadores o directores escolares y/o distritales, evaluación que la figura guía de la inducción no puede realizar al no estar presente en el centro educativo.

El tercer objetivo se propone **analizar la valoración que hacen los docentes principiantes sobre el efecto del Programa Nacional de Inducción en su competencia profesional docente.**

Partimos de las preguntas de investigación vinculadas a este para obtener respuestas, siendo la primera de ellas ¿De qué manera contribuye la tutoría de un docente experto como característica principal del Programa Nacional de Inducción al desarrollo profesional del profesorado principiante? Recordamos que la literatura enfatiza en que el acompañamiento de un tutor entrenado y calificado para llevar a cabo la labor de mentoría ha demostrado ser sumamente significativa en los programas de inducción, marcando la diferencia entre una iniciación profesional exitosa y una en la que no se aprecian resultados positivos (Carver y Feiman-Nesser, 2009). En esta investigación hemos observado como desde el PNI se plantea un acompañamiento sistematizado e individualizado, pero esta propuesta difiere de la experiencia que encaran los docentes principiantes de nuestra muestra. Se recomienda que el apoyo brindado por los tutores y/o mentores que integran los programas de inducción sea de carácter personal, social y profesional (Comisión Europea, 2010) pero según los nuestros informantes, este tipo de apoyo no ha sido integrado como parte del programa, cosa que atribuyen al hecho de que los espacios para compartir con los tutores asignados son predominantemente virtuales y el seguimiento se realiza en línea, debido a la modalidad híbrida del programa, así como la gran cantidad de

docentes principiantes asignados a un mismo tutor, y al cambio de tutor entre un módulo y otro. Se destaca que estas áreas de mejora se plantean en otros estudios en los que se analizan ediciones del PNI anteriores a esta, en las que se pudo resaltar como debilidades del programa la asignación desproporcionada de docentes noveles a tutores, el escaso tiempo de observación en el salón de clases, y la falta de sesiones presenciales y virtuales para el seguimiento a partir de las necesidades de los docentes, sesiones no enfocadas únicamente en los contenidos del plan de formación (López y Marcelo, 2021).

En la última pregunta ¿Cómo es la valoración realizada por el profesorado principiante respecto a el impacto de las estrategias de inducción y mecanismos de apoyo proporcionados por el Programa Nacional de Inducción en su competencia docente? Prestamos atención a la valoración de bajo impacto en la competencia docente que hace el profesorado principiante respecto al PNI. Atribuyen una valoración poco significativa por diversos factores, siendo uno de ellos el momento en que inicia el programa. Recordemos que los programas de inducción se ejecutan para garantizar una inserción profesional exitosa, apoyada por diferentes entes que promuevan el desarrollo profesional del docente principiante y le ayuden a forjar su autonomía y e identidad profesional mientras se asienta el sentido de pertenencia a la profesión y se construye el camino hacia ser un profesor experto-adaptativo (Marcelo, 2009). Para una inducción exitosa, esta debe llevarse a cabo como una preparación antes de o durante la inserción oficial del profesorado novel (Donaire, 2020). La experiencia de los docentes de este estudio fue distinta, por lo que sostienen que el impacto del programa podría haber sido más significativo de haberse correspondido con su periodo real de inserción. Otra característica que sostiene esta valoración es la percepción del acompañamiento como proceso meramente formativo, y no como apoyo profesional caracterizado por seguimiento y atención al desarrollo docente personalizado. Se valora el acompañamiento informal proporcionado por otros docentes dentro del centro educativo por encima el acompañamiento institucionalizado del programa.

## **5.2 Conclusiones**

El objetivo general de la investigación se ha centrado en indagar sobre las experiencias de inserción laboral de profesores principiantes dentro del marco del Programa Nacional de Inducción en la República Dominicana, mediante los datos aportados por los docentes que formaron parte de la muestra. Se considera que este trabajo de investigación ha cumplido con el

objetivo general y los objetivos específicos planteados a partir de las preguntas de investigación enunciadas. Se procede a señalar las aportaciones más significativas de la investigación al conocimiento sobre el objeto de estudio.

La iniciación en el ejercicio docente es una etapa de bastante importancia dentro del desarrollo profesional del profesorado como estado continuo, durante la que estos requieren de apoyo personal social, social y profesional para llevar a cabo esta transición de forma exitosa y adecuarse de lleno correctamente al rol docente. En República Dominicana, este apoyo está enmarcado en el Programa Nacional de Inducción, una política educativa implementada en los últimos años. A pesar de la institucionalización del programa, los docentes principiantes viven experiencias de iniciación profesional entorpecidas por escasa atención y apoyo institucional formalizado y debilidades del sistema educativo.

Los resultados aportados reflejan que, el impacto percibido del Programa Nacional de Inducción por los docentes principiantes en su competencia profesional se ve limitado por las siguientes razones:

- La gestión de los centros educativos no se involucra activamente en la implementación del programa, y se demuestra indiferencia ante la condición de ser docente principiante, al no articular estrategias de inducción orientadas a los objetivos del PNI.
- La puesta en marcha del PNI no se corresponde con el momento de inserción a los centros educativos. Los docentes principiantes ingresaron al programa después de concluir su primer año de ejercicio.
- El acompañamiento proporcionado por el PNI se limita a una labor formativa, no se realiza un monitoreo periódico a la práctica docente del profesorado principiante desde el inicio de la implementación del programa, fallando así en la detección de necesidades y oportunidades de mejora respecto a las competencias docentes.
- El componente formativo del programa es estandarizado y no se aprecia flexibilidad respecto a los temas a tratar, las asignaciones son las mismas para cada grupo. No se parte de un diagnóstico individualizado ni contextualizado al centro o distrito educativo.

- La carga de trabajo de los docentes principiantes no es reducida ni ajustada ante las responsabilidades del PNI, por lo que las actividades sincrónicas y asincrónicas se realizan fuera del horario laboral, afectando su ritmo de vida personal.

Las entrevistas realizadas a los informantes arrojan su convicción respecto a que el programa no ha impactado su competencia profesional de forma significativa y que, de cara a futuras ediciones, estas oportunidades de mejora deben ser tomadas en cuenta. Así mismo, dan cuenta de la carencia de protocolos de acogida por parte de los centros educativos, carencia que se convierte en un obstáculo para su inserción.

### **5.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Cada proceso de investigación puede verse sujeto a restricciones que se consideran como limitaciones a la hora de generar los resultados finales. A continuación, enlistamos las limitaciones consideradas como significativas que se presentaron en el presente estudio:

- Limitaciones de tiempo: el tiempo de realización la investigación enmarcada en este Trabajo Fin de Máster se restringió al curso académico 2022-23. Al momento en que se realiza la recogida de datos, la muestra se encontraba participando en el programa sobre el que se analiza su percepción.
- Limitaciones de espacio: la investigadora se encontraba en un país distinto al de los informantes, por lo que su acceso a la muestra estuvo limitado. Esta situación derivó en entrevistas aplazadas por los inconvenientes que representaba la diferencia en la zona horaria.
- Limitaciones de muestra: debido a las condiciones enunciadas anteriormente, la muestra se limitó a un grupo de siete docentes, por lo que es oportuno mencionar que haber contado con la participación de otros actores involucrados en el fenómeno en cuestión aportaba más riqueza al análisis realizado.
- Limitaciones de acceso a datos: las circunstancias impidieron la implementación de otras técnicas de recogidas de datos que aportaran distintas perspectivas al análisis, como la observación y grupos de discusión.

Considerando estas limitaciones y de cara al futuro, se plantea continuar desarrollando esta línea de investigación con una muestra más amplia, conformada no solo por docentes sino

por tutores guía del programa, directivos escolares e inspectores distritales y regionales. Resultaría oportuno analizar los procesos de inserción desde la percepción de todos los participantes.

En ese mismo sentido, se considera integrar otras técnicas de recogida de datos como la observación no participante, el diario de campo, el análisis de contenido, y grupos de discusión, así como ampliar la revisión documental habiendo obtenido acceso a datos y registros del programa.

Se insta a la evaluación de la competencia docente del profesorado novel antes y después de la realización del programa para medir su efectividad, y se propone la elaboración de un plan de acogida del profesorado principiante para desarrollar en los centros educativos.

Otra posible línea de investigación es la generada a partir del análisis de las relaciones tutor-docente principiante considerando que el dentro del PNI el acompañamiento sucede predominantemente de forma virtual. El estudio de cómo se puede mejorar y fortalecer la dinámica de acompañamiento mediada por la virtualidad representa una línea de investigación interesante si existen miras a la mejora del programa.

Centrado en la articulación entre el programa y los centros educativos, se hace necesario indagar en el impacto de vincular estrategias de inducción centradas en la escuela a las estrategias de inducción comprendidas en el programa de cara a los objetivos de este.

## Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia: los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 89-100.
- Ávalos, B. & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In J. Loughran, M. Hamilton, (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (p. 487-522). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13)
- Ballestín, B., y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC.
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, P. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, 25 (57), 101-120.  
<https://doi.org/10.21500/01212753.1436>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Boerr, I. (2014). El largo camino de convertirse en profesor. *Revista Docencia del Colegio de Profesores de Chile*, 19(54), 52-63.
- Calderón, J. y Aguayo, L. M. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100-115.
- Carver, C. L. y Feiman-Nemser, S. (2009). Using policy to improve teacher induction: Critical elements and missing pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-328.  
<https://doi.org/10.1177/089590480731>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 38-41.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>

- Comisión Europea (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. [European Commission staff working document 2010/538]. Autor.
- Curiel, C., Marichal, G., Morales, D. y Then, C. (2020). *República Dominicana en PISA 2018: Informe nacional de resultados*. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). <https://shorturl.at/dvELN>
- Curiel, C., Vásquez, J., Then, C. y Martínez, F. (2020). Evaluación del Plan Decenal de Educación 2008-2018. Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). <https://shorturl.at/isBK1>
- De Frutos, B. (2021). Calidad y ética en la investigación. En J. Gil Quintana, J.L. Parejo, C. Cantillo (Eds.), *Investigar en comunicación y educación: teoría y práctica científica* (167-183). Tirant lo Blanch.
- Donaire, C. (2020). Relación entre el Prácticum y los procesos de inducción docente. Un estudio comparado entre Alemania, Chile, España y Finlandia. En Roig-Vila, Rosabel (ed.). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. (págs. 1375-1388). Octaedro.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 101-115.
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., y Lorca, J. (2005). Inserting the teacher in the school. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 51-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- González-Pons, A., Villegas, M., Suriel, J. y Alevante, J. (2022). Percepciones de futuros profesores sobre la práctica docente en un contexto de formación por competencias.

- Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21(4), 1-25.  
<https://doi.org/10.22633/rpge.v26iesp.4.17133>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.)*. McGraw-Hill.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weilan, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En BJ Biddle, T.L. Good y IF Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. (págs. 19-99). Paidós.
- Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU). (2021). La Normativa 09-15 para la formación docente de calidad en República Dominicana en el ISFODOSU: una experiencia de crecimiento. Autor. <https://shorturl.at/inwU9>
- Jaspéz, J. F. (2020). *Problemas y necesidades formativas del profesorado principiante de la República Dominicana*. [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/103723>
- Jáspez, J. F., y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S. & González. E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, TALIS, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Jorrín-Abellán, I., Fontana-Abad, M. y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Coagent Education*, 1(1). 1-15.  
<http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Ley N° 66/1997. Ley General de Educación. 9 de abril de 1997. República Dominicana.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.
- Lincoln, Y. & Guba, S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- López, A., y Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: El Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, 5(2), 95-120.  
<https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp95-120>
- Lopezosa, C., Codina, L., y Freixa Font, P. (2022). ATLAS. ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz. DigiDoc Research Group (Pompeu Fabra University), *DigiDoc Reports*, 2022 RTI11/2022.
- Manso, J. y Donaire, C. (2022). El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido. En C. Marcelo y P. Marcelo, (eds.), *Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. (págs. 9-30). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16368-1>
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.  
<https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C., Murillo, P., Burgos, D., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., Herrera, B., y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana De Educación*, 71(2). 145-168. <https://doi.org/10.35362/rie71221>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P., y Jaspéz, J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 99-121.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>

- Maturana-Castillo, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 24, 145–160. <https://doi.org/10.14201/aula201824145160>
- Mayor-Ruiz, C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1). 61-77.
- Microsoft Office. (2021). Novedades de Word 2021 para Windows. Autor.
- Miles, M., B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A. Methods Sourcebook (3ª ed.)*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2017). Resultados de la evaluación diagnóstica nacional del tercer grado de primaria: informe nacional. Autor. <https://shorturl.at/jpEQU>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2018). Resultados de la evaluación diagnostica nacional de sexto grado de primaria: informe nacional. Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2014). Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana (2014-2030). Autor. <https://shorturl.at/dinoJ>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2016). Sistema de carrera docente en la República Dominicana. Autor. <https://shorturl.at/kqAEO>
- Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2022). Programa Nacional de Inducción (Boletín PNI #0). Autor. <https://shorturl.at/acjmY>
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana (MESCYT). (2015). Normativa para la Formación Docente de Calidad en la Republica Dominicana. Autor.
- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de la República Dominicana (MESCYT). (2020). Informe de gestión institucional: enero-diciembre 2020. Autor

- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Guillermo, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3). 263-274.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica: informe técnico. Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). Los Aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019; República Dominicana. Autor.
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2016). La profesión docente en Iberoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5), 156-172. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). Estudio evaluativo: Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana. Informe final. Autor. <https://shorturl.at/jmoO7>
- Parra, M. L., & Briceño, I. I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Revista De Enfermería Neurológica*, 12(3), 118–121. <https://doi.org/10.37976/enfermeria.v12i3.167>
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista iberoamericana de educación*, 36(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie36122739>

- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, nº 233, de 29 de septiembre de 2021.
- Román Santana, W., Gabot, M., López, R. A. y Silvestre, E. (2020). Inserción del profesor principiante al Sistema Educativo Dominicano. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 7(12). 150-168.
- Serra, J., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles de nivel medio en la Argentina: una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1). 195-208.
- Smith, J., y Wood, P. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Strom, K., Martin, A., & Villegas, A. M. (2018). Clinging to the Edge of Chaos: The Emergence of Practice in the First Year of Teaching. *Teachers College Record*, 120(7), 1–32. <https://doi.org/10.1177/016146811812000701>
- Taylor, M., Mclean, L., Bryce, C., Abry, T. & Granger, K. (2019). The influence of multiple life stressors during Teacher Training on Burnout and Career Optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102910>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.05.006>
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>

Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 3(1), 119–139.  
<https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. (págs. 39-68). Narcea Ediciones.

Vonk, J.H.C. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' career. *Revista Española de Pedagogía*, 53(200), 5-22.

## Anexos

### Anexo I: Consentimiento informado

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la presente comunicación se dirige a usted Anny Vásquez Sánchez, alumna del Máster de Investigación Aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid durante el curso 2022/23.

Actualmente me encuentro realizando mi Trabajo Fin de Máster sobre las experiencias de inducción del profesorado principiante. El objetivo de mi investigación es indagar sobre las experiencias de inserción laboral de profesores principiantes dentro del marco del Programa Nacional de Inducción en la República Dominicana.

Es por ello por lo que, me dispongo a realizar entrevistas a docentes principiantes que se encuentren en su primer o segundo año de ejercicio y estén actualmente participando en el Programa Nacional de Inducción. Estas entrevistas se realizarán a través de la plataforma Google Meet. Les solicito su permiso para grabar la entrevista con la intención de facilitar su transcripción, procediendo a destruir el archivo tras la defensa del proyecto.

Como investigadora expongo mi compromiso a:

- Dar un tratamiento confidencial a los datos que se obtengan de las entrevistas realizadas.
- No utilizar los datos para cualquier cometido que no sea el expuesto anteriormente, ni ahora ni en cualquier otro momento.
- Hacer llegar a las personas entrevistadas un informe de resultados, pudiendo revisarlo y corregir aquellas aportaciones personales que se quieran cambiar o eliminar, si procede, de manera previa a la publicación del Trabajo Fin de Máster.

Para cualquier duda o consulta, quedo a su disposición en los siguientes medios de contacto:

- [annyclarisavs@gmail.com](mailto:annyclarisavs@gmail.com)
- [annyclarisa.vasquez22@estudiantes.uva.es](mailto:annyclarisa.vasquez22@estudiantes.uva.es)

Anny Vásquez Sánchez, con cédula de identidad 43454684, en calidad de investigadora, me comprometo a cumplir los puntos anteriores en relación con los datos aportados en las entrevistas por las personas entrevistadas.

Anny Vásquez Sánchez, con cédula de identidad 40235380697, como docente confirmo haber sido informado debidamente sobre el objetivo de la investigación y del tratamiento de los datos obtenidos de la entrevista en la que libremente acepto participar.

Firma investigador

Anny Vásquez

Fdo. Anny Vásquez Sánchez

Fecha: 01/03/223

Firma entrevistado

\_\_\_\_\_

Fdo. \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Anexo II: Transcripciones de las entrevistas

Las transcripciones de las entrevistas pueden consultarse en el siguiente enlace:

<https://shorturl.at/csBMO>