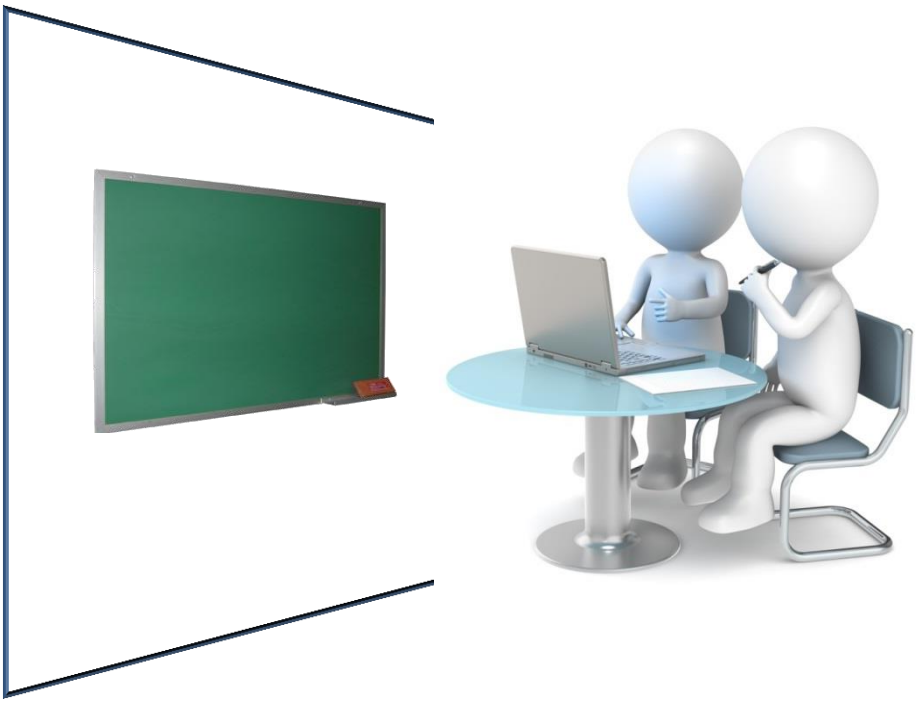
Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA

Guía Específica

Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente



Inducción de Docentes Principiantes

Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (VC-DCD)

© Ministerio de Educación de la República Dominicana

Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (VC-DCD)

Guía Específica
Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente

ISBN 978 – 99934 – 43 – 45 – 2

Febrero, 2016

Diseño y Diagramación
Cindya A. Abreu J.

Inducción de Docentes Principiantes

Ministerio de Educación
REPUBLICA DOMINICANA

Gestión de Gobierno

Lic. Danilo Medina Sánchez
Presidente de la República

Dra. Margarita Cedeño de Fernández
Vicepresidenta de la República

Lic. Carlos Amarante Baret
Ministro de Educación

Equipo Técnico

Saturnino de los Santos S., Ph. D.	*Viceministro de Educación, Encargado de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*
Celeste Abreu	*Asesora*
Martha Lebrón Cruz	*Directora de Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación Docente*
Leandra de León	*Directora de Selección por Concurso y Gestión de Carrera Docente*
Rafael Luciano G.	*Director de Evaluaciones y Pruebas*
Nubia Pérez Cuevas	*Técnico Especialista Encargada de Gestión, Seguimiento y Actualización de Expedientes Docentes para la Certificación.*

Equipo de Apoyo

Martha Tejada Valerio	*Asistente – Encargada de Coordinación Intrainstitucional*
Edgar Vladimir Hernández	*Encargado del Sistema Informático y de Tecnología para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*
Cindya A. Abreu J.	*Asistente Ejecutiva – Área Técnica*
Yahaira Peña Saldaña	*Asistente Ejecutiva – Área Técnica*
Flora Tejada Flores	*Encargada Administrativa*
Maribel Merán de los Santos	*Secretaria Ejecutiva – Área Administrativa*
Robert Hamlet Castillo	*Soporte Técnico*

INDICE

I. Preámbulo ***1***

II. Inducción de Docentes Principiantes, Antecedentes y Aspectos Normativos Relevantes ***3***

III. Aplicación de los Estándares en el Tramo de Inducción a Docentes Principiantes ***5***

3.1 El Diseño del Plan de Inducción *8*
3.2 Definición del Perfil y Selección de los/las Tutores/as. *9*
3.2.1 La Acción de Tutoría *9*
3.2.2 Funciones del/la Tutor/a. *10*
3.2.3 Perfil y Selección del/la Tutor/a *12*

3.3 Capacitación del/la Tutor/a. *16*
3.4 Formación Complementaria del Docente Principiante. *18*
3.5 Evaluación del Proceso de Inducción *20*
3.5.1 Definición de Criterios de Calificación del/la Docente Principiantes *24*
3.5.2 Descripción de los Criterios de Evaluación y Calificación *25*

IV. Síntesis sobre el Rol de los Estándares según Componentes del Proceso de Inducción de Docentes Principiantes ***27***

V. Consideraciones Finales ***28***

I. Preámbulo

Los/las aspirantes a ejercer el servicio y función docente, luego de haber superado el ingreso selectivo mediante concurso de oposición, tendrán un período probatorio de inducción establecido de acuerdo con lo que disponen la Ley General de Educación 66-97 y el Reglamento del Estatuto del Docente. La inducción se refiere al acompañamiento y apoyo que durante un período se le provee al/la docente principiante dirigido a propiciar que éste/ésta logre insertarse e integrarse al contexto del centro educativo, e iniciar sus primeros pasos de ejercicio profesional contando con las condiciones de orientación y apoyo requeridas para alcanzar un desempeño eficiente y eficaz acorde con los Estándares que rigen en materia del ejercicio docente, a partir de lo cual podrá desarrollar su autonomía profesional.

La inducción representa un componente estratégico concebido como parte de la política de cualificación progresiva del personal docente que generalmente impulsan los países que muestran mejores resultados educativos, y que tiene su origen en el reconocimiento de la necesidad que tienen quienes se inician en el quehacer docente de contar con dicho apoyo y orientación.

En la República Dominicana, la inducción corresponde al tercer tramo procesual del Sistema de la Carrera Docente, y para los efectos que se ha concebido la presente guía tiene el propósito de proveer orientaciones operativas a las instancias y actores involucrados en la organización y desarrollo de dicho proceso. Está específicamente destinada a procurar, entre otros aspectos, el conocimiento de e integración a la estructura de la institución (entorno, ambientes, normas y rutinas) del/la docente de nuevo ingreso, así como a apoyar su desarrollo profesional potenciando sus capacidades para la vinculación exitosa a la función educativa.

El Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014) estableció el compromiso de organizar y poner en marcha la inducción de docente principiante, mediante el establecimiento de programas de inducción. Cada programa de inducción se diseña específicamente para proveer acompañamiento y orientación que le permita al/la tutorando descubrir el sentido de su práctica profesional; comprender los procesos fundamentales implicados en las funciones asumidas, y mostrar su potencial para aplicar y transformar los conocimientos esenciales y su capacidad creativa.

En referencia a los señalamientos anteriores, se destacan las orientaciones formuladas por la UNESCO para América Latina y el Caribe (2013), en las cuales aunque se admite que la inducción tiene poco desarrollo en la Región, dicha organización sugiere avanzar en su aplicación, al reconocer la necesidad

de construir trayectorias de desarrollo profesional haciendo énfasis en esta etapa en la vida profesional del docente, por lo que recomienda apoyar a los nuevos docentes en el ingreso a la profesión, a través de impulsar el mecanismo de las tutorías, dentro de la cual considera como muy relevante la observación de clases y la reflexión individual y colectiva sobre las prácticas, entre otras acciones.

II. Inducción de Docentes Principiantes, Antecedentes y Aspectos Normativos Relevantes

Las denominaciones empleadas para hacer referencia a la figura del docente principiante suelen ser diversas en distintos contextos (docentes nóveles, docentes provisionales, docentes novatos, debutantes, maestro/a novel, profesor/a neófito/a, o en periodo de socialización), para los fines y efectos de esta Guía de Inducción el término docente principiante alude al/la profesional educador/a que luego de haber aprobado el concurso de oposición, inicia el período probatorio de servicio para ingresar a la carrera docente. De igual manera, el concepto de inducción es utilizado con sentido similar, aunque en ocasiones se empleen terminologías diversas según el área en que se aplique; por ejemplo, en el área de los negocios se emplea el término socialización organizacional (Antonacopoulou y Güttel, 2010; Cooper-Thomas y Anderson, 2006; Gherardi y Perrotta, 2010), mientras en el ámbito educativo se habla de tutoría, orientación y socialización profesional, entre otros. (Wong, 2004, 2005; Martínez, 1994; Lawson, 1992).

En el contexto dominicano, el Artículo 5, numeral 14 de la Ley 41-08 y el Decreto Presidencial 524-09 que crea el Reglamento de Reclutamiento y Selección de Personal en la Administración Pública, se refiere a la inducción como el proceso mediante el cual se propicia que el/la nuevo/a empleado/a se familiarice con su trabajo, el ambiente, las normas y las personas de la organización. Y en términos más específicos, la Ley General de Educación 66-97, Artículo 137 y el Reglamento del Estatuto del Docente de la República Dominicana, en sus artículos 29 y 42, disponen que durante el primer año de servicio docente, quienes ingresan al sistema educativo se desempeñan en condición de provisionalidad y serán evaluados al concluir el período de inducción, en base a cuyos resultados se decidirá su permanencia y titularidad en la posición.

Entre las aproximaciones conceptuales más acreditadas se destaca la definición de Vonk (1996) quien se refiere a inducción informada o de cuidado en la que se organiza y transfiriere información a los/as docentes principiantes acerca del tipo de escuela a que ha sido asignado, tradiciones que prevalecen, normas que rigen, metodologías de trabajo, procesos didácticos, recursos y características de los estudiantes; y el/la que provee acompañamiento y canaliza gestiones de recursos convencionales para viabilizar la labor docente en el contexto del centro educativo, es el/la tutor o tutora.

Partiendo de las consideraciones anteriores, y para fines de esta guía, la inducción que se propone se concibe como proceso formativo sistemático y de acompañamiento, y cuyo propósito es lograr la integración efectiva de los/las docentes que inician su labor en el Ministerio de Educación mediante la acción

tutorial. Es decir, la finalidad esencial del servicio de tutoría es lograr una rápida y eficaz integración de los/las docentes principiantes al centro y la institución educativa; reducir la confusión, incertidumbre y tiempo de acoplamiento del nuevo docente; en fin, proveer las condiciones básicas idóneas que le permitan al/la docente principiante optimizar su desempeño y encaminar su trayectoria hacia la carrera docente, mostrando un ejercicio autónomo de su profesionalismo al propiciar que sus estudiantes logren aprendizajes de calidad.

Resultados de diversos estudios y reportes en España, Francia, Chile, Brasil, Suiza, China, Nueva Zelanda y Japón coinciden en mostrar las principales necesidades y problemáticas que enfrenta el/la docente principiante, entre las que sobresalen el manejo de la disciplina en el aula, relaciones interpersonales, dominio de la asignatura, métodos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. También planificación del trabajo escolar, atención a las diferencias individuales, desconocimiento de la cultura institucional, falta de apoyo de los/as compañero/as de la institución y dificultades con la organización y el manejo del tiempo en el desarrollo de la docencia. (Veenman, 1984; Marcelo, 1988, 1991, 2009; y Alen y Allegorni, 2009, 2011). Otros autores han planteado como problemáticas que afectan al/docente principiante la escasa motivación personal por la enseñanza, dificultades para concebir y poner en marcha estrategias orientadas a generar un clima de aprendizaje efectivo, así como falta de competencias para llevar una evaluación continua de intereses y necesidades de los/as estudiantes para el manejo de la diversidad, de las situaciones educativas especiales y para introducir ajustes en el desarrollo del currículo (Moir et al 2009; Marable y Raimondi, 2007; Evans-Andris, Kyle y Karini, 2006; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004;Darlyng-Hammond, 2003).

Es decir, las condiciones en las que se inserta al desempeño de sus funciones un/una docente tienen una fuerte incidencia en la efectividad que logra alcanzar y sostener a través de los años, así como sobre las actitudes que desarrolla como base de su comportamiento (Feiman-Nemser et al., 1999). Y de acuerdo con Breaux y Wong (2003) un proceso de inducción ha probado ser la mejor estrategia para transferir el mensaje a los/as docentes que se inician, en el sentido de que se les quiere y valora, y que existe un alto interés institucional de que permanezcan y sean exitosos en la carrera docente.

De acuerdo con Vaillant (2009), debido a la escasez de mecanismos para la inducción docente en América Latina y el Caribe, habitualmente los/las docentes tienen que asumir sus responsabilidades de enseñar y manejar el ambiente escolar, con muy poca experiencia práctica y apoyo para llevar a cabo la tarea encomendada. No obstante, según Vezub y Alliaud, (2012) esta situación ha comenzado a cambiar en países como Chile, Argentina, Ecuador, Uruguay y Jamaica, donde se implementan programas de inducción de los/las docente principiantes.

En el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014), numeral 5.2.2, se estableció el compromiso de organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el diseño y ejecución de programas orientados a este propósito. Especifica que los/las docentes principiantes deberán ser acompañados/as durante por lo menos un año para recibir la orientación y apoyo que les permita aplicar los conocimientos que poseen y desarrollar el hábito de interpelar creativamente su práctica profesional, comprenderla y transformarla. Y en función de lo antes planteado, la inducción ha sido definida e incluida como uno de los tramos procesuales y eslabón crítico determinante de la calidad inicial del desempeño del/la docente principiante y su potencial desarrollo profesional.

III. Aplicación de los Estándares en el Tramo de Inducción a Docentes Principiantes

El desempeño que exhiban los/las docentes principiantes desde sus primeras actuaciones como maestros y maestras dentro del período probatorio es clave como línea base de sus competencias y para identificar las áreas en que deberán mejorar su práctica de aula, teniendo como referentes los aprendizajes estudiantiles previstos en el currículo y los Estándares Profesionales y del Desempeño Docente para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. Para el logro de estos propósitos, los/las nuevos docentes entran en la dinámica de enseñar y aprender a enseñar, considerando que hay aspectos claves de la docencia que sólo se adquieren en la práctica (Feiman-Nemser, 2001). Es a estas ponderaciones que responde la idea de proporcionar apoyo a los/las docentes principiantes como respuesta humana y técnica idónea para ayudarle a manejar las tensiones del primer año de la enseñanza (Feiman-Nemser, 2012), asumiendo que este acompañamiento implica potenciar su desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con Strong (2005), los resultados de diversas investigaciones revelan que los/las docentes principiantes que participaron en algún programa de inducción demostraron:

- Mejor desempeño en varios aspectos de su práctica docente tales como mantener a los estudiantes en la tarea, el uso de prácticas efectivas para el manejo del aula, capacidad para cuestionar y ajustar las actividades de clase para satisfacer intereses de los estudiantes, el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula, y la puesta en marcha de una labor de gestión pedagógica exitosa.

- Logro de los/las estudiantes con la obtención de mejores calificaciones en las pruebas de aprovechamiento académico; y
- Efectos positivos sobre el desarrollo de una actitud de compromiso docente y la permanencia en la profesión.

Asimismo, se plantea que el desarrollo de un programa de inducción, que esté basado en estándares garantiza la permanencia y eficiencia de los/as docentes de nuevo ingreso, particularmente cuando este programa se centra en sus principales debilidades del/la docente principiante, así en como reconocer y afianzar sus fortalezas, y en potenciar la autovaloración de sus conocimientos y su práctica educativa que asegura el aprovechamiento de los y las estudiantes.

En síntesis, el plan de inducción que se propone para la República Dominicana centra su atención en los aspectos que contribuyen a facilitar la iniciación, adaptación e integración de los/las docentes principiantes a su ejercicio profesional y al entorno escolar. En ese sentido, la aplicación efectiva de los Estándares con sus tres tipos de indicadores posibilita la formulación de los objetivos que permitirán el diseño y desarrollo del plan. El siguiente esquema, basado en los tres tipos de indicadores, orienta la elaboración de los objetivos del proceso de inducción de docentes principiantes.

Figura 1: Aplicación de los Estándares y sus Tipos de Indicadores para Orientar los Objetivos del Proceso de Inducción

En función de las consideraciones anteriores, se plantea que el proceso de inducción debe caracterizarse por ser un instrumento eficiente y eficaz para formular objetivos precisos, centrarse en contenidos bien enfocados, así como seleccionar y preparar tutores competentes con el tiempo requerido para que desarrollen efectivamente sus funciones. Incluye un dispositivo de formación concurrente complementaria para los/las docentes durante la inducción y los correspondientes instrumentos a utilizar para la evaluación sistemática de todo el proceso.

Además, la inducción debe basarse en informaciones administrativas, reglamentarias o normativas claras y precisas, así como en la provisión de facilidades, funciones y elementos técnicos operativos para viabilizar la actuación de los/las actores/as que intervienen. Junto a lo anterior debe contarse con el apoyo de un coordinado equipo de tutores, conjuntamente con el apoyo que deben dar los directivos de centros educativos, distritales y regionales. El plan de inducción reunirá el contenido relativo al fortalecimiento de competencias, dando énfasis a la superación de las debilidades que los y las docentes muestren durante el proceso, todo ello en el marco de las aspiraciones del MINERD sobre la calidad del personal que demanda el sistema y requiere la Sociedad para dar cuenta de una educación de calidad.

En vista de que la inducción de docentes principiantes debe centrarse en apoyar al principiante para que aprenda a enseñar y enseñe a aprender, a continuación se describen los cinco (5) componentes esenciales del proceso de inducción en función de los Estándares:

Figura 2: Componentes del Proceso de Inducción de Docentes Principiantes

3.1 El Diseño del Plan de Inducción

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011), la existencia de programas de inducción docente en varios países, en muchos casos la naturaleza de éstos y el apoyo que proporcionan, no siempre está claro ni surte el efecto esperado. Se argumenta que esto se debe a la confusión en cuanto a: 1) la concepción de dichos programas respecto al tipo de inducción que se proporciona (Gherardi y Perrotta, 2010; Wong, 2004); 2) la reducida posibilidad de estructurar programas eficaces (Kearney, 2014b, 2015); 3) la falta de entendimiento sobre el significado de una "inducción efectiva"; 4) las frecuentes formalidades burocráticas, y administrativas que suelen imponerse (Kearney, 2013, 2015).

La aplicación de los Estándares apegado a sus tres tipos de indicadores contribuye a superar las confusiones antes mencionadas y la mayoría de las dificultades que enfrentan los/las docentes principiantes en su ejercicio profesional. Dichos estándares como referentes básicos del proceso de inducción proveen las pautas para el diseño, elaboración, ejecución y evaluación del plan de inducción, así como de los programas de las tutorías correspondientes. Incluye, además, lo concerniente a establecer unos claros objetivos y competencias a promover, características distintivas del proceso, la identificación de necesidades y situaciones de aprendizaje de los/las docentes principiantes, de manera que se pueda garantizar la satisfacción laboral de los involucrados (tutorando y tutor), el fomento de su desarrollo personal y profesional, como también el establecimiento de una cultura de apoyo que garantice eficacia en el desempeño en términos de los aprendizajes estudiantiles.

Es necesario, pues, ponderar y decidir acerca de cuál modelo o enfoque es el más idóneo para elaborar e implementar un programa de inducción en el contexto dominicano. Esta guía se concibe para orientar y propiciar una inducción de desarrollo profesional individualizado de los/las docentes principiantes, dentro de la cultura escolar y comunitaria en que la estrategia clave es la tutoría con personas dotadas de suficiente experiencia en el nivel y área que tutoriza, específicamente seleccionadas por su perfil y capacitadas para estas funciones, bajo un formato de estrecho seguimiento y evaluación concurrente del proceso.

El siguiente cuadro muestra la distribución específica de los estándares y sus correspondientes tipos de indicadores que sirven de base al diseño del programa de inducción que regirá para cada tutoría.

Cuadro 1: Estándares y Correspondientes Indicadores para el Diseño del Plan de Inducción de Docentes Principiantes.

ESTÁNDARES	Diseño del Plan de Inducción		
	INDICADORES		
	Conocimientos Esenciales	Disposiciones Críticas	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.5.	1.1.8, 1.1.10	1.1.1, 1.1.2, 1.1.3
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.7, 1.2.8, 1.2.10	1.2.11, 1.2.13	1.2.1., 1.2.3., 1.2.5.
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.8, 1.3.9, 1.3.10	1.3.12., 1.3.13, 1.3.16	1.3.1., 1.3.4.
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.9, 2.1.11, 2.1.12	2.1.15., 2.1.16.	2.1.1., 2.1.4., 2.1.7.
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.10, 2.2.13, 2.2.15, 2.2.16	2.2.18, 2.2.19	2.2.1, 2.2.4, 2.2.5, 2.2.6, 2.2.8
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.11, 3.1.13, 3.1.16	3.1.19, 3.1.20, 3.1.21, 3.1.22, 3.1.23	3.1.3, 3.1.4, 3.1.5
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.7, 3.2.10, 3.2.12	3.2.13, 3.2.16	3.2.1, 3.2.2, 3.2.4
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.10, 3.3.11, 3.3.12, 3.3.13	3.3.15, 3.3.17	3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.9
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.11	4.1.14, 4.1.15, 4.1.16	4.1.1, 4.1.3, 4.1.5
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.11	4.2.13, 4.2.14, 4.2.15, 4.2.16, 4.2.18	4.2.3, 4.2.5, 4.2.6, 4.2.7
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.12, 4.3.16	4.3.18, 4.3.19, 4.3.22, 4.3.23, 4.3.24	4.3.3, 4.3.4, 4.3.5

NOTA: Se aclara que la referencia de los indicadores en esta Guía se hace mediante la etiqueta numérica asignada en la matriz operativa del documento de los Estándares Profesionales para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2014). Por ejemplo: **3.2.16**., donde:

3 = Corresponde a la Dimensión
2 = Corresponde al Estándar
16 = Corresponde al Indicador

La correcta lectura de la etiqueta es: *Indicador no.16 del Estándar no.2 de la Tercera Dimensión*.

3.2 Definición del Perfil y Selección de los/las Tutores/as.

Este componente del proceso de inducción se subdivide en acción de tutoría y funciones del/la tutor/a según se describe a continuación:

3.2.1 La Acción de Tutoría

La tutoría es la acción dirigida a proporcionar apoyo y orientación al/la docente principiante en el momento de su inserción e integración al centro educativo, para reducir las tensiones y dificultades que suelen afectar el desempeño de quien inicia su ejercicio profesional en la docencia. La acción tutorial se desarrolla mediante acompañamiento directo, quien la provee identifica

dificultades o deficiencias, las analiza reflexivamente junto a su tutorando y orienta sobre el curso de acción a seguir para superarlas. El/la tutor/a también gestiona oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional, y evalúa el desempeño del/la docente principiante, en base a lo cual le sugiere tareas para reforzar las buenas prácticas y mejorar su eficiencia y eficacia profesional.

Las estrategias y técnicas más comunes que se utilizan en la acción de tutoría incluyen la observación sobre lo que sucede en las clases, modelamiento de clases a partir de reconocidas buenas prácticas con méritos para su sistematización y generalización, análisis reflexivo sobre los resultados de aprendizaje de los/las estudiantes orientados a encontrar soluciones a los problemas identificados y ponerlas en práctica (Beca, 2012). Igualmente, se utilizan estrategias de trabajo grupal con otros/as docentes, entre los que se pueden citar grupos de estudios, círculos de aprendizajes, redes, talleres, conferencias, publicaciones y sitios web, entre otras (Calvo, 2013).

3.2.2 Funciones del/la Tutor/a.

En las últimas dos décadas se han incrementado las tutorías en la inducción a docentes principiantes a cargo de docentes más experimentados (Strong, 2009; Grossman & Davis, 2012). En efecto, una inducción efectiva requiere tutorías pertinentes y un ambiente escolar de apoyo que contribuye a satisfacer las necesidades individuales de los/las nuevos/as docentes para que desempeñen sus funciones con el menor número de obstáculos y carencias posible. Se trata como sugiere Grossman & Davis (2012) de apoyarlos a iniciar su labor de organización y conducción del proceso de enseñanza y la evaluación del aprendizaje de los/las estudiantes. Por ello, tiende a fortalecerse la visión de que la tutoría es uno de los mejores instrumentos técnicos para propiciar el desarrollo de competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) profesionales por parte de los docentes principiantes.

Diversas investigaciones muestran que la tutoría centrada en la instrucción escolar inspira y promueve resultados positivos de los/las docentes principiantes en su desempeño (Wechsler, Caspary, Humphrey y Matsko, 2010); contribuye a superar deficiencias de la formación inicial (Santaella, 2000) y reduce significativamente las tensiones y los conflictos emocionales asociados con ideales y expectativas de buen desempeño con las cuales suele ingresar el/la docente principiante a su contexto escolar lo que ha sido definido por Veenman (1984,1988) como *shock* de la realidad.

Para el caso dominicano, el modelo o enfoque de inducción que se propone es el que Feiman-Nemser (2012) denomina "Desarrollo Profesional Individualizado" que consiste en un apoyo esencialmente centrado en las limitaciones reveladas por el/la docente principiante, y que combina la ayuda sobre el desarrollo de sus prácticas de aula, con formación de desarrollo

profesional en función de las necesidades que revela. Este modelo reconoce que los/las nuevos docentes ingresan al servicio con serias deficiencias para desempeñar sus funciones y que no están plenamente capacitados/as para lograr un desempeño independiente efectivo. En este sentido, el modelo Desarrollo Profesional Individualizado es la estrategia de apoyo y orientación apropiada para contribuir a que los/las docentes principiantes fortalezcan su preparación y enfrenten con éxito las dificultades de adaptación e integración inicial que suelen afectar su desempeño, especialmente en el caso de aquellos que son asignados a escuelas en las llamadas zonas vulnerables.

Grossman y Davis (2012) plantean que, cuando la tutoría se ajusta a las necesidades de los/las principiantes, ésta ayuda a que haya un ambiente de más seguridad y confianza, mejor preparación del/la docente; todos elementos de alta relevancia para propiciar una enseñanza de alta calidad en las aulas. De esta manera, se ayuda al nuevo docente a entender sus propias fortalezas y áreas en las que necesita mejorar, de acuerdo con la formación y el desempeño esperado de su labor, contribuyendo esto a la permanencia en la función docente, con evaluaciones positivas. A continuación, se identifican las principales funciones asignadas al/la tutor/a:

1) Proveer apoyo y ayuda a los/as docentes principiantes para su integración y conocimiento de la cultura escolar (organización, funcionamiento y las normas que rigen, rutinas escolares, misión, visión y valores del centro, comportamiento y estilos de aprendizaje de los/las estudiantes).

2) Orientar comprensivamente al principiante en el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo, con relación a su labor y desarrollo profesional, utilizando diversas estrategias.

3) Dar seguimiento a la labor educativa que el/la tutorado/a realiza cotidianamente en el aula (rutina de clase, ambiente de aprendizaje, disciplina) y sugerir las recomendaciones necesarias para que desarrolle sus actividades de manera eficaz.

4) Acompañar, compartiendo su experiencia y conocimientos en el nivel, área, grado o modalidad sobre los componentes que debe tener una buena planificación así, como debe implementarla con niveles de eficiencias en el aula y contexto escolar, siempre conducente a mejores resultados de aprendizajes con los/as estudiantes.

5) Monitorear sistemáticamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de plantear preguntas, buscar, comparar, contrastar, analizar y reflexionar sobre las evidencias de desempeño.

6) Motivar y acompañar al tutorado/a, facilitándole diversas estrategias para el uso, aprovechamiento efectivo del tiempo, en el desarrollo del proceso de enseñar-aprender.

7) Evaluar sistemáticamente, el progreso del/la tutorado/a sobre sus avances, fortalezas, retrocesos y debilidades identificando como optimizar su desempeño, planteándoles sugerencias y nuevas estrategias en la superación de las deficiencias de formación detectadas.

8) Asesorar al docente principiante para el diseño de planes de clases, manejo del currículo, así como, actividades curriculares, co-curriculares, gestión de clases, enseñanza, el manejo del tiempo y la disciplina, manejo de estrés y la relación con los demás miembros de la comunidad educativa.

9) Proporcionar soporte continuo al tutorado/a para estimular su desarrollo personal y profesional (mejora de su autoestima, adquisición de competencias sociales y participativas, disposición de comprometerse con la tarea de enseñar, estimular su interés en su satisfacción laboral.

10) Valorar las prácticas pedagógicas del docente principiante (observar sus clases, analizar, recomendar y generar la autocrítica, así como la autorreflexión sobre su práctica siempre en un ámbito de horizontalidad y colaboración para logros efectivos).

3.2.3 Perfil y Selección del/la Tutor/a

El punto de partida para iniciar un programa específico de inducción es la selección de tutores/as idóneos, a través un levantamiento de información de los/as potenciales candidatos/as en los distritos y regionales donde habrán de desempeñar esta función. Este proceso implica identificar en los distritos educativos a los/las candidatos/as en base a su experiencia como docente, disposiciones actitudinales, competencias pedagógicas reconocidas, destrezas didácticas, carácter empático, comunicación efectiva, capacidad para el trabajo en equipo y habilidades básicas en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación.

Rippon y Martin (2006), han planteado como características primordiales a tener en cuenta para seleccionar al/la tutor/a la accesibilidad personal, credenciales como docente, el conocimiento profesional y las capacidades motivadoras. También poseer reconocidas condiciones de liderazgo docente, fluidez en la comunicación verbal y escrita, motivación para trabajar con otros pares, actitud para la indagación, rigurosidad y reflexión sobre su quehacer; además la paciencia, flexibilidad, conducta ética, alto sentido del respeto, la responsabilidad y el compromiso con la labor docente.

El/la docente que se desempeñe como tutor/a deberá exhibir aptitudes para orientar, asesorar y apoyar; ha de ser organizador/a, gestor/a y capacitador/a de sus tutorandos (Harrison, Dymoke y Pell, 2006). En términos de competencias, debe ser capaz de crear situaciones que faciliten el desarrollo profesional y dar apoyo emocional a los/as nuevos/as miembros de su comunidad escolar (Little, 1990; Wang y Odell, 2002), incluyendo formular un programa de inducción integral y ponerlo en marcha con los/las docentes a su cargo (Borko, 1986; Marcelo, 2008; Moir et al., 2009). El cuadro que sigue contiene el perfil de competencias relevantes para seleccionar tutores.

Cuadro 2: Competencias Relevantes para la Evaluación y Selección de Tutores en Función de los Estándares.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante	▪ Conocimiento y compresión de la etapa de desarrollo del /la sujeto para fomentar en el/la tutorado/a la habilidad de identificar la etapa cognitiva y socio efectiva de sus estudiantes. ▪ Capacidad para comprender la práctica docente a nivel profesional, posibilitando la oportunidad al tutorado/a de avanzar en el reconocimiento de su identidad profesional. ▪ Capacidad para apoyar las evaluaciones diagnósticas sobre los aprendizajes de los/las estudiantes del/la tutorado/a, a fin de atender efectivamente las necesidades de éstos en cada área de desarrollo. ▪ Habilidad para apoyar y orientar al tutorado/a la organización de actividades pedagógicas y didácticas que faciliten la comprensión y aplicación efectiva de lo que enseña a sus estudiantes. ▪ Habilidad para motivar y lograr el cumplimiento con éxito las expectativas de/la tutorado/a, permitiendo su desarrollo e integración al contexto escolar.
1.2. Diferencias en el Aprendizaje	▪ Conocimiento y compresión de las características de los/las tutorados/as, la forma cómo aprenden, lo que deben saber y comprender para ejercer con eficacia su práctica docente. ▪ Capacidad para monitorear las actividades que realiza el/la tutorado/a en el aula, previendo que atienda las diferencias de aprendizajes de cada estudiante. ▪ Capacidad para detectar diferentes ritmos de aprendizajes de los/las estudiantes del/la tutor/a. ▪ Habilidad en la creación técnicas y estrategias para orientar al/la tutorado/a cómo trabajar las diferentes formas de aprender de los/las estudiantes.
1.3. Ambientes de Aprendizajes	▪ Conocimiento y dominio de las diferentes estrategias para que el/la tutorado/a cree y promueva un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto que facilite el aprendizaje de sus estudiantes. ▪ Habilidad para generar diferentes tipos de ambientes de aprendizaje, en función a las necesidades del tutorado/a y el contexto escolar de sus estudiantes. ▪ Capacidad para ayudar al tutorado/a en el diseño y elaboración de normas y estrategias efectivas que faciliten la disciplina y convivencia en el aula. ▪ Habilidad para asesorar y acompañar al tutorado/a en la organización su experiencia en el aula preparando los espacios, optimizando el uso del tiempo e identificando los medios y recursos tecnológicos en coherencia a los objetivos de aprendizajes. ▪ Capacidad para identificar, comprender y aplicar nuevos paradigmas de la educación relacionado a los diversos ambientes de aprendizajes en los diferentes niveles de enseñanza. ▪ Capacidad para proporcionar ayuda al/la tutorado/a en la selección, con idoneidad y pertinencia los medios y recursos que garanticen y faciliten ambientes de enseñanza óptimo, posibilitando a sus estudiantes la oportunidad de aprender de manera significativa.
2.1 Conocimiento del Contenido Curricular	▪ Habilidad para ofrecer al tutorado/a apoyo pedagógico, técnico y didáctico pertinente en el desarrollo de los contenidos planificados. ▪ Capacidad para dar seguimiento continuo al desarrollo efectivo de lo planificado en armonía de los lineamientos curriculares y reconducir el proceso, si es necesario. ▪ Conocimiento y dominio pedagógico y didáctico de los enfoques, objetivos y contenidos del nivel, grado y área que imparte el/la tutorado/a, habilitándolo para asesorar de manera adecuada la aplicación del currículo. ▪ Habilidad para asesorar al tutorado/a en el uso y aplicación de diferentes métodos y técnicas de enseñanza para abordar los contenidos del currículo del área que enseña con rigurosidad conceptual y claridad. ▪ Capacidad para proporcionar ayuda al tutorado/a en la organización pedagógica y didácticamente de los objetivos y contenidos del nivel, grado y área que imparte articulado al PEC, al Proyecto Curricular y al contexto.

Cuadro 2: Competencias Relevantes para la Evaluación y Selección de Tutores en Función de los Estándares.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
2.2 Desarrollo de Habilidades y Competencias	▪ Habilidad y destrezas para promover la mejora progresiva y el autoaprendizaje del tutorado/a. ▪ Conocimiento y comprensión de los enfoques teóricos- prácticos, habilidades comunicativas, competencias pedagógicas y didácticas para realizar acompañamiento y apoyar al tutorado. ▪ Capacidad para desarrollar en el/la tutorado/a el pensamiento analítico, crítico y sistemático, desde las teorías educativas, modelos pedagógicos en coherencia con las necesidades del contexto socioeducativo. ▪ Habilidad para promover en el/la tutorado/a el desarrollo de competencias curriculares y profesionales para el logro del aprendizaje significativo de sus estudiantes. ▪ Capacidad para fomentar el desarrollo de habilidades del/la tutorado/a, a través de la autorreflexión y cambio de actitudes. ▪ Conocimientos teóricos-prácticos, habilidades comunicativas, competencias pedagógicas y didácticas para realizar acompañamiento.
3.1 Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación	▪ Capacidad para proveer asesoramiento a tutorado/a en el diseño, elaboración y organización del trabajo educativo, el uso apropiado y aplicación de los diferentes tipos de evaluación, técnicas, e instrumentos, con el propósito de apoyar, verificar y documentar su trabajo y el aprendizaje de sus estudiantes. ▪ Capacidad para evaluar y monitorear el nivel de comprensión y apropiación de los contenidos que imparte del/la tutorado/a, utilizando diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación. ▪ Habilidad para adecuar y reformular su práctica tutorial, en función a las evidencias de desempeño obtenidas en las evaluaciones de los concurrentes al/la tutorado/a.
3.2 Planificación de la Enseñanza	▪ Capacidad para diseñar e integrar en su programa de tutoría estrategias que posibiliten transferir conocimientos al/la tutorado/a sobre los componentes esenciales del proceso de planificación. ▪ Habilidad para orientar y asesorar al tutorado/a en el diseño y elaboración de planes de clases y actividades que promuevan el logro de competencia y aprendizaje en sus estudiantes. ▪ Capacidad y habilidad para conocer, dominar y utilizar los diferentes enfoques pedagógicos y didácticos en la planificación de su programa en función al área objeto de la acción tutorial. ▪ Habilidad para reconocer y clasificar los contenidos que debe planificar el/la tutorado/a, de acuerdo a las necesidades y diferencias individuales de los/las estudiantes, garantizando con ello el desarrollo eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje.
3.3 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	▪ Capacidad para promover y comprometer al/la tutorado/a para que utilice estrategias de enseñanza-aprendizaje retadoras, coherentes y significativas que permitan el cumplimiento de las expectativas de los/las estudiantes. ▪ Habilidad para preparar y realizar observaciones de clases, posibilitando la detección de fortalezas y debilidades del/la tutorado/a mediante evidencias reales. ▪ Capacidad para ayudar y apoyar al tutorado/a en el diseño, elaboración y organización de portafolio de evidencias que deberá presentar al finalizar el periodo de inducción. ▪ Habilidad para diseñar informes, construir propuestas de mejora e informar sobre las lecciones aprendidas del proceso de inducción a los demás implicados del proceso.
4.1 Comunicación y Lenguaje	▪ Capacidad y dominio de diversas habilidades y destrezas que posibilitan el logro uso adecuado del lenguaje y una comunicación oral y escrita eficaz y efectiva. ▪ Habilidad para comunicar en forma clara y precisa el qué, cuando, como, con que evaluará el proceso y cada actividad que realiza con el/la tutorado/a. ▪ Capacidad para transferir técnicas y estrategias al tutorado/a logrando establecer una comunicación efectiva con sus estudiantes.

Cuadro 2: Competencias Relevantes para la Evaluación y Selección de Tutores en Función de los Estándares.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
4.2 Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas	▪ Capacidad para asumir y aplicar con responsabilidad y respeto las disposiciones legales y éticas, reflexionando y cuestionando sincera y continuamente su práctica. ▪ Habilidad para promover en el/la tutorado/a actitud analítica, crítica y sistémica de las normativas del sistema educativo preuniversitario, valoración su alcances, potencialidades para desarrollar procesos educativos eficaces, así como también transformando las debilidades de éstas en oportunidades de aprendizaje. ▪ Habilidad para el diseño y realización de propuestas de mejoras, como resultado del análisis e interpretación de las evaluaciones realizadas en el desarrollo de tutoría. ▪ Capacidad para retroalimentar sobre los avances y retrocesos del/la tutorado/a, permitiéndole optimizar su desempeño y superar las deficiencias de formación detectadas. ▪ Habilidad para proporcionar soporte continuo al tutorado/a para estimular su desarrollo personal y profesional. ▪ Capacidad para utilizar sus propios errores y los del/la tutorado/a en el desarrollo de su práctica docente como una oportunidad de aprendizaje. ▪ Habilidad para orientar al tutorado/a, en el diseño y elaboración de planes de mejoras con metas a corto, mediano y largo plazo.
4.3 Liderazgo y Colaboración	▪ Habilidad para detectar, apoyar, orientar las fortalezas y potencialidades, abordando de manera eficaz las deficiencias y necesidades que tiene el/la tutorado/a con sus estudiantes dentro fuera del aula. ▪ Capacidad para asumir el compromiso, junto al tutorado/a en procura de fomentar cambios y transformaciones duraderas en el centro educativo. ▪ Capacidad para reconocer en el contexto comunitario como un escenario territorial y humanista que da la oportunidad para crear situaciones y ambientes de aprendizaje que favorezcan la integración del/la tutorado a la comunidad educativa. ▪ Capacidad para valorar, sus prácticas pedagógicas, junto al/la tutorado/a, favoreciendo la interacción, autocrítica y reflexión que promueven su autonomía, desarrollo profesional y logro efectivo de las metas del programa de inducción.

Ortúzar et al. (2011) sugieren como criterios mínimos para la selección de tutores los siguientes:

a) Evidencias de prácticas docentes destacadas (destacado en evaluación de desempeño docente).

b) 5 o más años de experiencia como docente (en el nivel y área en que desempeñará la función tutorial.

c) Ser reconocido y tener referencia favorable del equipo directivo donde labora por su conducta ética y responsabilidad profesional; y

d) Mostrar conocimiento actualizado del currículo así como el manejo y habilidades interpersonales respecto a pares revelado en entrevista personal. Dentro de esto se incluye haber recibido formación continua relevante y exhibir una historia de liderazgo y compromiso en la educación. Otros criterios que se recomiendan son tener experiencia de cómo aprenden los adultos, gestionar eficazmente el proceso de enseñar a aprender y mostrar buen manejo de la evaluación educativa.

El uso de criterios apropiados para la selección y asignación del tutor/a es uno de los elementos cruciales para garantizar apoyo y seguimiento sistemático al proceso de inserción e integración del/la docente, y para enfrentar con éxito las

tensiones y dificultades que pudieran afectar a los/las principiantes. Las evidencias de experiencias internacionales muestran que uno de los aspectos fundamentales de un programa de inducción efectivo es contar con tutores/as de calidad, para lo cual es decisivo establecer y seguir procedimientos y criterios precisos para seleccionarlos, capacitarlos, apoyarlos y evaluarlos (Moir et al., 2009). A continuación se presenta los estándares y los indicadores que posibilitan la selección idónea del tutor.

Cuadro 3: Estándares y Correspondientes Indicadores para Prueba y/o Entrevista de Selección de Tutores/as

ESTÁNDARES	Selección del/la Tutor/a		
	INDICADORES		
	Conocimientos Esenciales	Disposiciones Críticas	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.4, 1.1.5, 1.1.6	1.1.7, 1.1.8, 1.1.9, 1.1.10	1.1.1, 1.1.2, 1.1.3.
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.7, 1.2.8, 1.2.9, 1.2.10	1.2.11, 1.2.12, 1.2.13	1.2.1, 1.2.2, 1.2.4, 1.2.5, 1.2.6
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.8, 1.3.10	1.3.12, 1.3.13, 1.3.14, 1.3.15, 1.3.16.	1.3.1, 1.3.2, 1.3.3, 1.3.5, 1.3.6.
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.8, 2.1.9, 2.1.11, 2.1.12,	2.1.13, 2.1.15, 2.1.16	2.1.1, 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4, 2.1.5, 2.1.6, 2.1.7.
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.9, 2.2.10,2.2.10, 2.2.11, 2.2.12, 2.2.13, 2.2.14, 2.2.15, 2.2.16	2.2.17, 2.2.18, 2.2.19	2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4, 2.2.5, 2.2.6, 2.2.7, 2.2.8.
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.11, 3.1.12, 3.1.13, 3.1.14, 3.1.15. 3.1.17.	3.1.18, 3.1.19, 3.1.20, 3.1.21. 3.1.22, 3.1.23.	3.1.1, 3.1.2. 3.1.3, 3.1.4, 3.1.5, 3.1.6, 3.1.7, 3.1.8, 3.1.9, 3.1.10.
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.7, 3.2.8, 3.2.9, 3.2.10, 3.2.11, 3.2.12.	3.2.13, 3.2.14, 3.2.15, 3.2.16.	3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5, 3.2.6.
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.10, 3.3.11, 3.3.12, 3.3.13, 3.3.14.	3.3.15, 3.3.16, 3.3.17	3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.6, 3.3.7, 3.3.8, 3.3.9
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.10, 4.1.11.	4.1.13, 4.1.14, 4.1.15, 4.1.16.	4.1.1, 4.1.2, 4.1.3, 4.1.4, 4.1.5.
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.8, 4.2.9, 4.2.10, 4.2.11, 4.2.12.	4.2.13, 4.2.14, 4.2.16 4.2.17.	4,2,1, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5, 4.2.6, 4.2.7
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.12, 4.3.13, 4.3.14, 4.3.15.	4.3.17, 4.3.18, 4.3.20, 4.3.21, 4.3.22, 4.3.24.	4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4, 4.3.5, 4.3.7, 4.3.8, 4.3.9, 4.3.10, 4.3.11.

3.3 Capacitación del/la Tutor/a.

Una vez pre-seleccionados/as los/las docentes para la función de tutoría estos/as tienen que ser capacitados en base a los Estándares, el Currículo y el plan de tutoría que habrá de seguir. Parte de la temática a considerar en dicho entrenamiento, incluye lo concerniente a gestión de clases, proceso de enseñanza, producción y uso de materiales didácticos, manejo del tiempo, carga de trabajo, manejo de estrés y la relación con estudiantes, padres/madres, profesores y directivos en el contexto escolar (Britton et al., 2003; Arends y Rigazio-Digilio, 2000).

Entre los principales objetivos de la capacitación, en función de los Estándares se identifican los siguientes:

- Adquisición de habilidades y destrezas para diseñar un programa acorde con el plan de desarrollo profesional para los/las docentes principiantes que potencialice las competencias en la formación.
- Diseño de estrategias que posibiliten, acompañar y apoyar la práctica docente, el fortalecimiento de las disposiciones actitudinales para el aseguramiento de logros educativos y preparación de competencias para el trabajo.
- Selección y perfeccionamiento de estrategias orientadas al trabajo colaborativo y aprendizaje en trabajo en equipo.
- Diseño de iniciativas de indagación e innovación para el desempeño efectivo en el contexto escolar.
- Diseño y organización de observaciones de clases en el aula y generación de evidencias.
- Preparación de portafolio y su aplicación en el ámbito del desempeño escolar.
- Preparación y aplicación de sistemas o formatos para la obtención, procesamiento y reporte de datos sobre la gestión escolar.
- Desarrollo de competencias y habilidades de comunicación efectiva para entrenar didáctica y pedagógicamente al tutorado/a.
- Seguimiento sistemático e integral (inclusión de la diversidad) de las actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de actitud investigadora, análisis e interpretación de información sobre situaciones que afecta el clima escolar.
- Inclusión de la perspectiva de respeto, equidad e igualdad para el desarrollo de una educación inclusiva no discriminatoria.
- Capacidad para proyectar y desarrollar la formación humanista y transformadora de la educación.
- Evaluación continua del progreso del programa de tutoría y correspondiente retroalimentación.

A continuación se muestran la Aplicación de los Estándares e indicadores que posibilitan de la capacitación que deben reciben los/las tutores/as.

Cuadro 4: Estándares y Correspondientes Indicadores para el Proceso de Capacitación de Tutores/as.

ESTÁNDARES	Capacitación del/la Tutor/a		
	INDICADORES		
	Conocimientos Esenciales	Disposiciones Críticas	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.4,1.1.6,	1.1.7	1.1.2,1.1.3.
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.7,1.2.8 1.2.9,1.2.10	1.2.11,1.2.12, 1.2.13	1.2.1,1.2.2,1.2.3,1.2.4,1. 2.5,1.2.6.
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.9,1.3.11	1.3.12, 1.3.13, 1.3.14, 1.3.15.	1.3.1,1.3.3.1.3.4,1.3.5,1. 3.6,1.3.7
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.8, 2.10, 2.1.11, 2.1.12.	2.1.13, 2.1.14. 2.1.15, 2.1.16.	2.1.1. 21.2, 2.1.3,2.1.4, 2.1.5,2.1.6,2.1.7.
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.10, 2.2.11, 2.2.13, 2.2.14. 2.2.15, 2.2.16.	2.2.17. 2.2.18.	2.2.2, 3.2.3. 2.2.5, 2.2.6, 2.2.7.
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.11, 3.1.13, 3.1.15, 3.1.16.	3.1.18, 3.1.19, 3.1.20, 3.1.21.	3.1.1, 3.1.3
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.7, 3.2.8, 3.2.9, 3.2.11, 3.2.12	3.2.13,3.2.14, 3.2.15,3.2.16	3.2.4, 3.2.6.
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.10,3.3.12 3.3.13,3.3.14.	3.3.15,3.3.16 3.3.17	3.3.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4.
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9. 4.1.10, 4.1.11.	4.1.13, 4.1.14. 4.1.15	4.1.2, 4.1.3, 4.1.5.
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.8, 4.2.9, 4.2.10, 4.2.11, 4.2.12.	4.2.13, 4.2.14, 4.2.15, 4.2.16. 4.2.17	4.2.1, 4.2.2, 4.2.3. 4.2.4, 4.2.5, 4.2.6. 4.2.7.
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.13, 4.3.14, 4.3.16.	4.3.17, 4.3.20. 4.3.22, 4.3.23.	4.3.7,4.3.4,4.3.5,4.3.10, 4.3.11.

3.4 Formación Complementaria del Docente Principiante.

El proceso de inducción es complejo y gradual. Por tanto, el programa de inducción, además de los componentes antes descritos, debe acompañarse de acciones formativas complementarias (cursos teóricos-prácticos, talleres, seminarios, actividades de innovación educativa y manejo de Tics) que respondan a la superación de las debilidades evidenciadas por los/as docentes principiantes antes y durante del período de inducción. Para tales fines, y de acuerdo con lo sugerido por Monereo (2010) se recomienda tomar en cuenta las siguientes temáticas:

- De la formación individual a la formación en grupo.
- De una formación dirigida externamente, a procesos y actividades de autoformación.
- De actividades centradas en la "adquisición" a otras centradas en la "producción y difusión" de conocimientos y habilidades docentes.
- De una formación docente general a una formación centrada en el contexto concreto de la labor de cada docente.

En correspondencia con cada tipo de indicadores previstos en los Estándares, se identifican algunos de los objetivos que deben incluirse en esta formación complementaria:

Figura 3: Objetivos de Formación Complementaria según Tipos de Indicadores

La aplicación de los Estándares en la formación complementaria queda implícita en las consideraciones que se tomen en la concepción del plan y el programa de inducción; sin embargo, los siguientes indicadores se presentan como atención necesaria para la planificación y/o programación de las acciones formativas:

Cuadro 5: Estándares y Correspondientes Indicadores para Proceso de Formación Complementaria

ESTÁNDARES	Formación Complementaria		
	INDICADORES		
	Conocimientos Esenciales	Disposiciones Críticas	Desempeño
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante.	1.1.4, 1.1.6,	1.1.7	1.1.2,1.1.3.
1.2. Diferencias en el Aprendizaje.	1.2.7,1.2.8, 1.2.9,1.2.10	1.2.11,1.2.12, 1.2.13	1.2.1,1.2.2,1.2.3,1.2.4,1.2.5,1.2.6.
1.3. Ambientes de Aprendizajes.	1.3.11		
2.1. Conocimiento del Contenido Curricular.	2.1.10	2.1.16	2.1.3, 2.1.6, 2.1.7.
2.2. Desarrollo de Habilidades y Competencias.	2.2.9, 2.2.10, 2.2.12, 2.2.13, 2.2.15, 2.2.16.	2.2.17, 2.2.19	2.2.1, 2.2.4, 2.2.5. 2.2.6, 2.2.7, 2.2.8.
3.1. Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación.	3.1.11, 3.1.12, 3.1.16,	3.1.18, 3.1.19, 3.1.20, 3.1.22	3.1.2,3.1.3,3.1.5.
3.2. Planificación de la Instrucción.	3.2.7, 3.2.9, 3.2.10. 3.2.11, 3.2.12.	3.2.13, 3.2.14, 3.2.15, 3.2.16.	3.2.2, 3.2.3, 3.2.6.
3.3. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.	3.3.11, 3.3.12, 3.3.13, 3.3.14	3.3.16	3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3,4, 3.3,5, 3.3.7, 3.3.8, 3.3.9.
4.1. Comunicación y Lenguaje.	4.1.7, 4.1.8, 4.1.9, 4.1.10, 4.1.11.	4.1.13, 4.1.14, 4.1.15	4.1.2, 4.1.3, 4.1.5.
4.2. Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas.	4.2.8,4.2.9 4.2.10, 4.2.11, 4.2.12.	4.2.13, 4.2.14, 4.2.15, 4.2.16. 4.2.17	4.2.1, 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5, 4.2.6, 4.27.
4.3. Liderazgo y Colaboración.	4.3.13, 4.3.14., 4.3.16.	4.3.17, 4.3.20. 4.3.22, 4.3.23.	4.3.7,4.3.4,4.3.5,4.3.10, 4.3.11.

3.5 Evaluación del Proceso de Inducción

Aunque la inducción es altamente ponderada como instrumento para impulsar prácticas educativas eficaces y el desarrollo profesional del docente, son escasas las evaluaciones y estudios acerca de sus efectos e impacto sobre el desempeño y resultados de aprendizaje estudiantil. Al respecto, Hendricks y Louw-Potgieter (2012) reconocen que son pocas las investigaciones y evaluaciones de que se dispone sobre procesos de inducción y su impacto.

Beca (2012) estima conveniente que al final del periodo de inducción se realice una evaluación transparente con la información proveniente del proceso de acompañamiento en razón de que esto contribuirá a evidenciar la efectividad o no del programa de inducción y la posibilidad de mejora del mismo. En este sentido, mediante la aplicación de los Estándares se podrán evaluar los efectos e impacto de la inducción, para lo cual esta guía incluye las siguientes evaluaciones en el protocolo de trabajo:

- **Evaluación inicial**
  - Resultados de las evaluaciones del proceso selectivo de ingreso al servicio y función docente (concurso de oposición) de conformidad con los Estándares.
  - Establecimiento de una línea base a partir del proceso de evaluación diagnóstica y verificación externa del plan y el programa.

- **Evaluación concurrente durante la implementación** del programa de inducción orientada a verificar y comprobar los avances y/o dificultades del proceso. Esta se concretiza mediante la generación y sistematización de evidencias cuali-cuantitativas referentes a propósito, componentes de contenidos según nivel, modalidad y área disciplinar, estrategia metodológica, coordinaciones, facilidades, capacitación y recursos, entre otros.

- **Evaluación de resultados o final que incluye:**
  - Auto-evaluación del/la docente principiante.
  - Resultados de pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, relacionados con el nivel, modalidad, área disciplina y grado.
  - Coevaluación por el/la director/a, coordinador/a pedagógico de la escuela y pares tomando como base observaciones rigurosas registradas.
  - Evaluación del portafolio de evidencias preparado y presentado al tutor/a.
  - Valoración de los/las docentes principiantes por cada tutores/es.
  - Valoración de los/las tutores/as por cada docente principiante.

Los instrumentos específicos a ser utilizados para obtener evidencias relativas al desarrollo del programa de inducción y documentar el nivel de logro de los objetivos del mismo, corresponde a las siguientes actividades evaluativas:

- Autoevaluación diagnóstica para dar cuenta de la percepción de niveles de desempeño al inicio del programa, a ser utilizado como referente comparativo de progreso o cambios atribuibles al proceso de inducción.
- Estrategia de acompañamiento, apoyo y retroalimentación durante el proceso.
- Evaluación concurrente por parte del tutor/a que da cuenta de la laboriosidad y responsabilidad demostrada por el/la docente principiante, sus habilidades y la calidad general de su trabajo.

Al final del programa de tutoría, los/las docentes principiantes serán evaluados/as, y en función de los resultados de dicha evaluación se decidirá sobre la confirmación y transferencia de la condición de provisionalidad a la titularidad en el cargo docente.

En el Cuadro 6 se identifican las competencias relevantes que se espera que exhiban los/as docentes principiantes al concluir el programa de inducción.

Cuadro 6: Competencias Relevantes del/la Docente Principiante al concluir el Proceso de Inducción.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
1.1. Desarrollo del/de la Estudiante	▪ Conocimiento sobre los fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos para desarrollar su práctica educativa de acuerdo al desarrollo del/la estudiante y aprendizaje. ▪ Conocimiento y dominio de las etapas de desarrollo de sus estudiantes y las utiliza para propiciar aprendizaje significativo. ▪ Capacidad para realizar evaluaciones diagnósticas sobre los aprendizajes de los/las estudiantes. ▪ Conocimiento y habilidad para atender efectivamente las necesidades de sus estudiantes en las áreas de desarrollo (cognitiva, socio-afectiva y valorativas). ▪ Capacidad y habilidad para utilizar de manera efectiva la diversidad de aprendizaje los/las estudiantes en las diferentes etapas de su desarrollo. ▪ Capacidad para reconocer y utilizar las experiencias, saberes y aprendizajes que el/la estudiante trae de su contexto como herramienta para se genere aprendizaje significativo. ▪ Capacidad para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a la etapa de desarrollo del/la estudiante. ▪ Habilidad para aprovechar la influencia del contexto escolar y comunitario en la generación de aprendizaje que contribuyen a situar a sus estudiantes en la realidad que viven y se desarrollan.
1.2. Diferencias en el Aprendizaje	▪ Conocimiento y comprensión sobre cómo aprenden y que deben saber sus estudiantes. ▪ Habilidad y Comprensión para atender eficaz y efectivamente las diferencias de aprendizajes de cada estudiante. ▪ Capacidad para saber y comprender cómo construyen conocimientos, desarrollan destrezas cognitivas, psicomotoras y actitudes de acuerdo a las etapas de desarrollo de los/las estudiantes. ▪ Habilidad para reconocer y aprovechar las diferencias individuales y diversidad de sus estudiantes. ▪ Capacidad para adaptar los enfoques, métodos, estrategias, medios y recursos a las necesidades socioeducativas y afectiva de los/las estudiantes. ▪ Conocimiento y comprensión de las diferencias individuales de aprendizajes y las utiliza para crear un ambiente inclusivo y cohesión social. ▪ Habilidad para aplicar en el proceso enseñanza la educación inclusiva, así como los diferentes ritmos de aprendizaje. ▪ Capacidad para diseñar estrategias, actividades en función de los ritmos y estilos de aprendizaje sus estudiantes.

Cuadro 6: Competencias Relevantes del/la Docente Principiante al concluir el Proceso de Inducción.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
1.3. Ambientes de Aprendizajes	▪ Capacidad para comprender y adecuar y readecuar los ambientes de aprendizaje para lograr la efectividad del proceso educativo. ▪ Conocimiento y aplicación de diferentes estrategias para promover un clima de interacción social, potenciando las relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto entre sus estudiantes. ▪ Habilidad para crear ambientes de aprendizajes en el aula y fuera de ella que generen aprendizaje individual y colaborativo. ▪ Conocimiento de estrategias, técnicas y actividades participativas que propician la creación de normas consensuadas que facilitan la disciplina y convivencia en el aula. ▪ Capacidad para promover y estimular en sus estudiantes el respeto de las normas de convivencias y el uso eficiente y efectivo del tiempo. ▪ Habilidad para organizar experiencias educativas, utilizando eficientemente los diferentes espacios para desarrollar el proceso educativo. ▪ Conocimiento y habilidad para aplicar las Tics. en la creación de ambientes educativos que favorecen el aprendizaje de sus estudiantes. ▪ Capacidad para valorar la importancia de diseñar ambientes físico y social de aprendizaje, en función a la diversidad del aula, necesidades individuales y diferencias de aprendizaje de los/las estudiantes.
2.1 Conocimiento del Contenido Curricular	▪ Conocimiento y habilidad para aplicar las metas, objetivos y competencias del currículo y otros documentos establecidos por el MINERD. ▪ Capacidad para planificar con autonomía el proceso de enseñanza-aprendizaje en armonía con los lineamientos curriculares. ▪ Habilidad para articular y vincular las estrategias, métodos y técnicas del proceso de enseñanza-aprendizaje con currículo dominicano. ▪ Conocimiento, comprensión y aplicación de los enfoques pedagógicos y didácticos del currículo en la planificación del nivel, grado, área y/o modalidad que imparte. ▪ Habilidad para aplicar los diferentes métodos y técnicas de enseñanza de los contenidos del currículo del área que enseña con rigurosidad conceptual. ▪ Conocimiento y dominio del área de conocimiento del nivel, ciclo, grado y/o modalidad del currículo que imparte.
2.2 Desarrollo de Habilidades y Competencias	▪ Conocimiento, comprensión y aplicación de diferentes estrategias para desarrollar habilidades y competencias en función al contexto escolar y social de sus estudiantes. ▪ Capacidad para analizar y utilizar los enfoques teóricos-prácticos, habilidades comunicativas, competencias para desarrollar en sus estudiantes un dominio y uso eficaz de la lengua, competencias analíticas, críticas y sistémicas, y actitudes de convivencia y valoración de la vida. ▪ Habilidad para desarrollar destrezas y competencias en sus estudiantes desde las teorías educativas, modelos pedagógicos y en coherencia con las necesidades del contexto socioeducativo. ▪ Conocimiento, comprensión y aplicación sus habilidades, destrezas y competencias para promover la mejora progresiva del aprendizaje de sus estudiantes.
3.1 Técnicas, Instrumentos y Tipos de Evaluación	▪ Conocimiento y comprensión de la diferencia entre medición y evaluación del proceso educativo. ▪ Conocimiento de las diferentes formas de evaluación del proceso educativo. ▪ Capacidad para diseñar y elaborar instrumentos y procedimientos de evaluación apropiados según tipo de evaluación. ▪ Habilidad en el dominio de diferentes estrategias para evaluar el nivel de comprensión y apropiación de los aprendizajes de los/las estudiantes en función de los contenidos curriculares. ▪ Habilidad para utilizar la evaluación en la planificación como proceso educativo que atiende la diversidad social, cultural y física de los/las estudiantes. ▪ Capacidad para evaluar a los/las estudiantes en función a su etapa de desarrollo. ▪ Habilidad para aplicar los diferentes tipos de evaluación y los asume como herramientas para diseñar y reajustar la planificación del proceso educativo.

Cuadro 6: Competencias Relevantes del/la Docente Principiante al concluir el Proceso de Inducción.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
3.2 Planificación de la Enseñanza	▪ Conocimiento, comprensión y dominio de los aspectos básicos para elaborar la planificación del área que imparte. ▪ Capacidad para organizar pedagógica y didácticamente los objetivos y contenidos del nivel, grado y área que imparte articulado al PEC, al Proyecto Curricular y el contexto. ▪ Habilidad en el diseño y elaboración de planes de clases y actividades que promueven el logro de aprendizaje en los/as estudiantes. ▪ Capacidad para planificar en función a las necesidades individuales, diferencias individuales ritmo y estilo de aprendizaje de sus estudiantes. ▪ Conocimiento, dominio y utilización de la planificación del proceso educativo en coherencia con los diferentes enfoques pedagógicos y didácticos propios del área curricular que enseña. ▪ Habilidad para reconocer y clasificar los contenidos que debe planificar, de acuerdo a la diversidad social, educativa y afectiva de sus estudiantes. ▪ Capacidad para seleccionar, implementar y evaluar diversas técnicas, estrategias y actividades pedagógicas desarrolladas en su planificación. ▪ Capacidad para implementar la planificación en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y evaluar sus resultados. ▪ Conocimiento y comprensión de la importancia de integrar las Tics. en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
3.3 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje	▪ Conocimiento, comprensión, dominio y aplicación de las diferentes técnicas y estrategias para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficaz y efectiva. ▪ Capacidad para utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje retadoras, coherentes y significativas para cumplir con las expectativas y necesidades de los/las estudiantes. ▪ Habilidad en el diseño, elaboración y organización de la práctica educativa, haciendo uso apropiado de las diferentes técnicas y estrategias, que permitan evaluar su trabajo en función del aprendizaje de sus estudiantes. ▪ Habilidad para observar práctica en el aula y detectar las fortalezas y debilidades en el proceso educativo y otras necesidades de los/as estudiantes. ▪ Capacidad para reconocer la importancia de elaborar y organizar las evidencias que deberá presentar al tutor/a al finalizar el periodo de inducción. ▪ Capacidad y disposición para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando estrategias y recursos innovadores. ▪ Capacidad y habilidad para alinear e incluir las estrategias de aprendizaje, acorde al currículo, las diferencias, ritmo y estilo de aprendizaje de los/las estudiantes.
4.1 Comunicación y Lenguaje	▪ Conocimiento, comprensión y dominio adecuado su lengua materna. ▪ Capacidad para expresar sus ideas, opiniones y sentimientos de formas oral y escrita. ▪ Habilidad para motivar a sus estudiantes aprender y utilizar un segundo idioma. ▪ Habilidad y destreza para lograr una comunicación oral y escrita eficaz y efectiva con sus estudiantes. ▪ Conocimiento, comprensión y dominio de la estructura gramatical y sintáctica del lenguaje, utilizándolo efectivamente en su ejercicio profesional. ▪ Habilidad para utilizar las características estructurales del lenguaje y la comunicación como herramienta para pensar y expresar ideas. ▪ Capacidad para establecer una comunicación efectiva y afectiva con toda la comunidad educativa. ▪ Habilidad para comprender y utilizar las características del lenguaje y la comunicación como una herramienta única que propicia relaciones sociales y sicológicas efectivas en el ejercicio de su profesión. ▪ Capacidad y habilidad para desarrollar en sus estudiantes interés en el uso correcto del lenguaje y la comunicación dentro y fuera del aula. ▪ Habilidad para desarrollar las destrezas del lenguaje y la comunicación efectiva, que propicie respeto en la discusión de ideas distintas entre lo/as actores de la comunidad educativa y los/las estudiantes. ▪ Capacidad para comunicar de forma clara y precisa el qué, cuando, como, con que evaluará el proceso y cada actividad que realiza en el ejercicio educativo. ▪ Habilidad para lograr en sus estudiantes el uso eficaz del lenguaje y la comunicación, como herramienta sociocultural indispensable para el aprendizaje de los/las estudiantes.

Cuadro 6: Competencias Relevantes del/la Docente Principiante al concluir el Proceso de Inducción.

ESTANDAR	COMPETENCIAS RELEVANTES
4.2 Desarrollo Profesional y Prácticas Éticas	▪ Capacidad para comprometerse y aplicar los Planeamientos Estratégicos Nacionales, Plan Decenal, Diseño y enfoque Curricular y el PEC. ▪ Habilidad en la aplicación con alto sentido ético de las normas del sistema educativo en su labor educativa. ▪ Capacidad para reconocer sus necesidades de desarrollo profesional y las sus estudiantes. ▪ Capacidad y habilidad para reconocer que existen diferentes formas para alcanzar su desarrollo profesional. ▪ Capacidad para comprometerse y participar de experiencias de formación y aprendizaje en función de sus necesidades. ▪ Capacidad para analizar y autocriticar su práctica educativa, modificándola en función de los resultados obtenidos. ▪ Habilidad para reconocer la importancia de la reflexión permanente, individual y colectiva sobre su práctica educativa y los resultados de aprendizajes de sus estudiantes. ▪ Reconoce que pertenece y está integrado a la comunidad educativa que favorece a la construcción de su identidad y autonomía profesional. ▪ Capacidad y habilidad para valorar e integrar a los/las estudiantes en el proceso evaluativo, utilizando los resultados como una oportunidad para hacerlo conscientes de sus fortalezas y debilidades. ▪ Capacidad para readecuar, innovar, afianzar y enriquecer su práctica y desempeño docente, a partir de los resultados de evaluación. ▪ Habilidad para reconocer y comprender la importancia de aplicar los principios morales y éticos en su práctica educativa, promoviendo en sus estudiantes una visión humanista, vivencias de valores y respeto de las normas sociales.
4.3 Liderazgo y Colaboración	▪ Capacidad para manejar situaciones conflictivas y mantener la disciplina dentro y fuera del aula, propiciando un ambiente de respeto y armonía que favorece los logros de aprendizajes. ▪ Habilidad para mostrar respeto y alta valoración por la diversidad cultural, las diferencias étnicas y de género, asumiéndolo como un factor clave del proceso educativo que logra la inclusión social. ▪ Capacidad para reconocer y asumir con responsabilidad diferentes roles dentro de la comunidad educativa, mostrando disposición positiva en la resolución de conflictos que promueven una cultura de paz. ▪ Capacidad y habilidad para integrarse a la comunidad educativa, participando activamente en la construcción y reconstrucción del Proyecto Educativo de Centro PEC), ejerciendo un liderazgo efectivo en las toma de decisiones y el desarrollo del mismo. ▪ Capacidad reconocer la importancia de la participación de toda la comunidad educativa (APMAE, Estudiantes, Pares, Director/a) como actores/as esenciales para el buen desarrollo del proceso educativo, potenciando su posibilidad de contribuir en el logro de los aprendizajes y desarrollo integral de los/as estudiantes. ▪ Conocimiento, comprensión y aplicación de las normas de convivencias, metas y logros educativos de la institución, motivando a sus estudiantes, desde su ejemplo al cumplimiento de las mismas. ▪ Capacidad y habilidad para promover el diálogo, intercambiar experiencias y construir conocimiento con a otros/as.

3.5.1 Definición de Criterios de Calificación del/la Docente Principiantes

Los Estándares constituyen el referente fundamental para establecer los criterios a cuyo cumplimiento alude la evaluación y calificación del proceso de inducción, y proveen la racionalidad para la decisión final de permanencia o no en el Sistema Educativo del/la docente principiante. En este sentido se aplicará la siguiente escala:

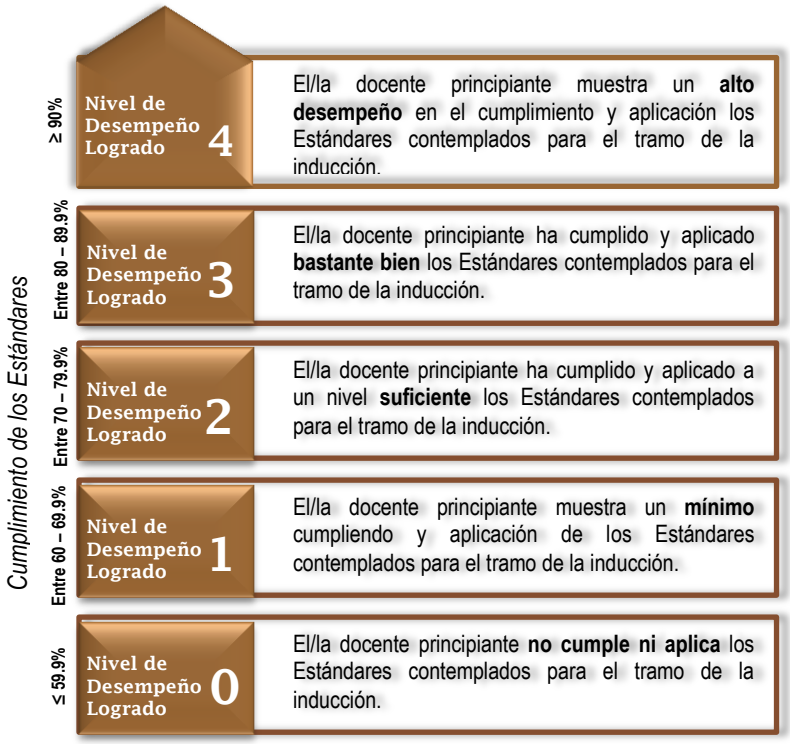


Figura 4: Escala de Evaluación y Calificación del Proceso de Inducción

3.5.2 Descripción de los Criterios de Evaluación y Calificación

- **Nivel de Desempeño Logrado 4: El/la docente principiante muestra un alto desempeño en el cumplimiento y aplicación los Estándares contemplados para el tramo de la inducción.** Demuestra conocimientos profundos de los contenidos curriculares, sus fundamentos filosóficos y psico-sociológicos, y aplica los principios, estrategias y un amplio repertorio de técnicas efectivas para promover y dirigir el proceso de enseñar a aprender, que se han traducido en el desarrollo integral de sus estudiantes, dentro de lo que se destaca lo concerniente a los aprendizajes. Revela una destacada capacidad y habilidad para planificar, aplicar sus acciones didácticas de aula, así como para evaluar efectivamente los aprendizajes estudiantiles, según las necesidades del nivel, área y contexto. Se ha integrado al centro educativo, colabora ampliamente para mejorar el desempeño del centro y aporta a la resolución de las dificultades que afectan el desempeño de sus compañeros/as, evidenciando autonomía personal y compromiso con su desarrollo profesional.

- **Nivel de Desempeño Logrado 3: El/la docente principiante ha cumplido y aplicado bastante bien los Estándares contemplados para el tramo de la inducción.** Conoce y comprende adecuadamente las etapas de desarrollo de sus estudiantes, la forma como estos aprenden así como el currículo que debe desarrollar. Planifica en función de las necesidades de los/las estudiantes y las condiciones contextuales, y aplica una adecuada metodología, incluyendo técnicas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Es notable su compromiso con el quehacer docente y la profesión. Muestra buena práctica educativa la cual puede mejorar contando con apoyo, orientación y reforzamiento de su formación.

- **Nivel de Desempeño Logrado 2: El/la docente principiante ha cumplido y aplicado a un nivel suficiente los Estándares contemplados para el tramo de la inducción.** Conoce como aprenden los/las estudiantes y comprende su desarrollo. Muestra debilidades en el dominio de los contenidos curriculares y estrategias de enseñanza, pero tiene buena disposición para lograrlo. Planifica sus clases utilizando estrategias, técnicas e instrumentos convencionales; diseña y aplica la evaluación estudiantil mostrando niveles básicos en el manejo de dichos aspectos del proceso didáctico. Cuando se le requiere presta su colaboración y/o se suma a las actividades de mejora del centro, y a veces da su apoyo a compañeros que lo necesitan.

- **Nivel de Desempeño logrado1: El/la docente principiante muestra un mínimo cumplimiento y aplicación de los Estándares contemplados para el tramo de la inducción.** Exhibe mínimo conocimiento de los estudiantes, la forma como estos aprenden y del currículo que debe manejar en el nivel y/o área correspondiente. Muestra incoherencia en la planificación, preparación y uso de recursos técnicos e instrumentos para su práctica docente. Revela un desempeño mínimo en las actividades del aula y en la creación de ambientes de aprendizajes, así como escasas disposiciones actitudinales para la mejorar dicho desempeño.

- **Nivel de Desempeño logrado 0: El/la docente principiante no cumple ni aplica los Estándares contemplados para el tramo de la inducción.** Tiene un desempeño errático, caracterizado por serias deficiencias y el casi nulo conocimiento en cuanto a sus estudiantes, su desarrollo y forma de aprender. No muestra tener un dominio relevante o significativo del currículo en el nivel y/o área de su desempeño. Evidencia serias debilidades para planificar, organizar y desarrollar la actividad de aula, así como para observar los errores que cometen los/las estudiantes y orientar la superación de los mismos. Parecen nulas o muy escasas sus posibilidades de recuperación y desarrollo profesional. No debe ingresar a la carrera docente. Si bajo otra óptica de la gestión educativa presenta competencias y destrezas significativas estas podrían evaluarse y orientar su ubicación en otras funciones dentro del sistema pero **no como docente**.

IV. Síntesis sobre el Rol de los Estándares según Componentes del Proceso de Inducción de Docentes Principiantes

Diseño del Plan de Inducción

- Facilitan la identificación de manera específica de los elementos definitorios para desarrollar el programa de inducción.
- Permiten aplicar parámetros para la formulación de los objetivos y contenidos para desarrollar el proceso de inducción.
- Orientan la ejecución de los contenidos para el logro de los objetivos del plan y el programa.
- Viabilizan la identificación, selección y evaluación de competencias relevantes del/la docente principiante.

Definición del Perfil y Selección de los/las Tutores/as.

- Viabilizan la identificación aptitudes, saberes, destrezas, actitudinales y competencias que definen el perfil de un/una tutor/a.
- Contribuyen al diseño de instrumentos para seleccionar a los/las tutores/as.
- Posibilitan los procedimientos y criterios para la selección adecuada de los/las tutores/as.
- Orientan de manera precisa cuales funciones y tareas son propias de los/las tutores/as.

Capacitación de los/las Tutores/as Conforme a Estándares

- Permiten la elección de las temáticas para capacitar a los/las tutores/as para desempeñar sus funciones de la acción tutorial y su desarrollo profesional continuo.

Formación Complementaria Concurrente de Docentes Principiantes.

- Orientan la planificación de las acciones formativas de los/las docentes principiante.
- Permiten el establecimiento de los objetivos de la formación complementaria, según tipos de indicadores.
- Posibilitan la selección de los contenidos para la formación completaría, tomando como punto de partida la detección de necesidades.

Evaluación del Proceso de Inducción.

- Contribuyen a evaluar la efectividad del proceso de inducción y su mejora aportando transparencia al mismo.
- Permiten la evaluación transparente del programa de Inducción.
- Son el referente para evaluar de forma más comprensiva las competencias relevantes del docente al finalizar el proceso de inducción.
- Prevén insumos para la evaluación sistemática del proceso (Evaluación Diagnóstica, Implementación y Resultados)
- Permiten la elaboración de instrumentos para evaluar cada componente del proceso de Inducción.
- Detectan las áreas deficitarias y mejorables que el docente principiante debe superar.
- Orientan la toma de decisión para que el/la docente ingrese o no a la carrera docente.
- Proporcionan elementos para el establecimiento de los criterios de evaluación y calificación.
- Evalúan las competencias de desarrollo del/la tutor/a al completar el programa de inducción bajo su responsabilidad.

Figura 5: Síntesis del Rol de los Estándares en el Proceso de Inducción de Docentes Principiantes

V. Consideraciones Finales

En el sistema educativo dominicano, el ingreso al servicio y la función docente tiene lugar luego del/la profesional haber sido seleccionado/a mediante concurso e ingresado provisionalmente en el nivel, área o modalidad para la cual aplicó. A diferencia de otras áreas de servicio, en la carrera docente se ingresa al sistema educativo debiendo asumir la compleja responsabilidad de enseñar a aprender, el manejo del ambiente de aula y de lo que implica esta tarea en el contexto escolar. En este sentido, el acompañamiento al docente principiante constituye una oportunidad para promover el análisis reflexivo en espacios de aprendizajes colectivos, incluyendo a quienes acompañan y orientan el proceso (Vezub y Alliaud, 2012).

Experiencias internacionales indican que la inducción tiene un efecto positivo en las prácticas de los/las docentes que se inician, en los logros estudiantiles y en la permanencia en la carrera docente (Ortúzar, et al., 2011). Es poco realista pensar en resolver todo lo relativo a la calidad en la formación inicial, así como mediante la elevación de los requisitos de ingreso a la docencia, sin que en el sistema educativo se esté dispuesto a motivar a los/las docentes principiantes con buenas condiciones laborales y a promover actitudes favorables para la labor pedagógica (Cox et al., 2013).

Entre los efectos o resultados claves que se persigue obtener con la aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño Docente en el tramo procesual de la inducción se encuentran sentar las bases para una mejora progresiva de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (eficacia del desempeño); situar en el centro del desempeño docente el progreso en los logros educativos y el rendimiento escolar de los/las estudiantes, así como asegurar las condiciones críticas para la satisfacción laboral, el alto compromiso con la docencia y la permanencia en el ejercido de la profesión. Adicionalmente, propiciar el establecimiento de una visión de desarrollo profesional del docente, afianzar la promoción horizontal en el cargo docente sin alejarse o desvinculase del aula y el contexto escolar de su interés, inspirar el mejor desempeño, y la creación de confianza sobre el ingreso a y beneficios de la carrera docente.

Finalmente el proceso de inducción del docente principiante está centrado, por un lado, en propiciar la adquisición y actualización de conocimientos, desarrollar nuevas competencias (destrezas, habilidades, hábitos, capacidades, y actitudes); y por el otro, estimular y orientar la disposición de cambio y desarrollo profesional permanente. Un proceso de inducción eficaz garantiza el desarrollo profesional, fortalece la carrera docente y promueve la educación de calidad.

Referencias

- Alen, B., & Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.

- *Alen, B., & Allegroni, A. (2011). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.*

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar. Sobre el quehacer, el saber y el sentir de docentes argentinos. Revista Diálogo Educativo, 12(37), 927-952.

- Antonacopoulou, E. P., & Güttel, W. H. (2010). Staff induction practices and organizational socialization: A review and extension of the debate. *Society and business review*, 5(1), 22-47. Recuperado en http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/17465681011017246.

- Arends, R. I., & Rigazio-DiGilio, A. J. (2000). Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice.

- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas. *Proyecto Fondecyt*, (1020218).

- Beca, C. (2012). Informe final de consultoría sobre políticas docentes en República Dominicana. Santo Domingo: Ministerio de Educación. (Inducción)

- Borko, H. (1986). Clinical teacher education: The induction years. *Reality and reform in clinical teacher education*, 45-63.

- Breaux, A. L., & Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

- Breaux, A. L., & Wong, H. K. (2003). New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers. Harry K. Wong Publications.

- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (Eds.). (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning.* Springer Science & Business Media.

- Calvo, G. (2013).Fortalecimiento de la profesión docente. Sistematización de Talleres Consultivos sobre Certificación e Inserción a la Carrera Docente República Dominicana. OEI, Santo Domingo.

- Cox, C., Beca, C. E., & Cerri, M. (2013). DOCENTES PARA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN AMÉRICA LATINA: PROBLEMAS Y ORIENTACIONES DE POLÍTICAS. *J. Díaz de la Torre, (Comp.), Realidades y Prospectiva Educativa,* 1, 41-92. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/POLITICAS_DOCENTES_AM%C3%89RICA_LATINA__COX_BECA_CERRI__20_10_13__final_edited_24_5_14_2.pdf

- Danielson, C. (2011). Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación. CINDE.

- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. Educational leadership, 60(8), 6-13.

- Decreto Presidencial No. 524-09 sobre Reglamento de Reclutamiento y Selección de Personal en la Administración Pública.

- Decreto Presidencial No.525-09, sobre Reglamento de Evaluación, Desempeño y Promoción de Servidores y Funcionarios de la Administración Pública.

- Evans-Andris, M., Kyle, D. W., & Carini, R. M. (2006). Is Mentoring Enough? An Examination of the Mentoring Relationship in the Pilot Two-Year Kentucky Teacher Internship Program. *New Educator,* 2(4), 289-309.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support provider. *Journal of Teacher Education,* 52(1), 17–30.

- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. Educational Leadership, 69(8), 10-16.

- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction. Recuperado http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449147.pdf

- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2010). Where is induction? Profession, peer group and organization in contention. *Society and Business Review*, 5(1), 84-98.

- Grossman, P., & Davis, E. (2012). Mentoring that Fits. *Educational Leadership*, 69(8), 54-57.

- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education, 22*(8), 1055-1067.

- Hendricks, K., & Louw-Potgieter, J. (2012). A theory evaluation of an induction programme: original research. *SA Journal of Human Resource Management*, 10(3), 1-9. Recuperado de http://reference.sabinet.co.za/sa_epublication_article/sajhrm_v10_n3_a2

- Instituto Nacional de formación y capacitación del magisterio –INAFOCAM- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI- Ministerio de Educación República Dominicana (2012). Guía para la Inserción de Docentes Principiantes al Sistema Educativo. Santo Domingo, Rep. Dom.

- Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. Q. (2007). Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools. *Chicago: Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.* Recuperado de *https://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/keeping_new_teachers012407.pdf*

- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1028713.

- Kearney, S. P. (2013). New scheme teacher induction: Challenges and opportunities. Saarbrucken: Scholar's Press.

- Kearney, S. P. (2014b). Understanding beginning teacher induction: A contextualised examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 1–15.

- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of teacher Education,* 43(3), 163-172.

- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4), 509-536.

- Macías, A. V., de Miguel, C. R., Jiménez, E. G., & Rodríguez, S. R. Innovación en la Orientación Universitaria: La Mentoría como Respuesta. *Contextos Educativos,* (pp. 87-112) *Revista de educación,* 6-7, 2003-04.

- *Marable, M. A.,* & Raimondi, S. L. (2007*).* Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring, 15(1), 25-37.*

- Marcelo, C. (1988). *El Pensamiento del Profesor. Barcelona*: Ed. CEAC.

- Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid:* Cide.

- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia.*
- Marcelo, C. (Coord.). (2008). *El profesor principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro. *Alen, B., & Allegroni, A. (2009). Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.*

- Martinez, K. (1994). Teacher induction revisited. *Australian Journal of Education*, 38(2), 174-188. Recuparado de http://aed.sagepub.com/content/38/2/174.short

- Ministerio de Educación (2003). Reglamento del Estatuto del Docente Dominicano. Decreto 639 03. República Dominicana.

- Ministerio de Educación (2008). Plan decenal de educación 2008-2018. Un instrumento de trabajo en procura de la Excelencia Educativa (Segunda edición revisada).

- Ministerio de Educación (2008). Plan Nacional de Educación 2008-2018. Santo Domingo, RD.

- Ministerio de Educación (2014). Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana.

- Moir, E., Barlin, D., Gless, J., & Miles, J. (2009). *New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness.* Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.

- Monereo Font, C. (2010). ¡*Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo.*

- OECD (2011). *Education at a Glance 2011:* OECD Indicators, OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf

- OECD, (2004). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* París.

- OREALC/UNESCO, (2013). Antecedentes y Criterios para Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. (OREALC/UNESCO Santiago).

- Ortúzar, S., Flores, C., MILeSI, C., Müller, M., & Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente1.

- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter?. *Teaching and teacher education*, 22(1), 84-99.

- Santaella, C. M. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* (37), 171-186.

- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1997). Ley General de Educación No. 66-97. Editora Taller. Santo Domingo, República Dominicana.

- Strong, M. (2005). Teacher induction, mentoring, and retention: A summary of the research. *The New Educator,* 1(3), 181-198.

- Strong, M. (2009). *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*. Teachers College Press. 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.

- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente,* 29.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.

- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 39-68). Narcea.
- Vonk, J. H. C. (1996). 10 A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice*, 113. Darling Hammond, L. (2003).

Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership,* 60(8), 6-13.

- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research,* 72(3), 481-546.

- Wechsler, M. E., Caspary, K., Humphrey, D. C., & Matsko, K. K. (2010). Examining the effects of new teacher induction. *Menlo Park, CA: SRI International*.

- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin,* 88(638), 41-58.

- Wong, H. K. (2005). New teacher induction. *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond,* 41-58.