

El acompañamiento para la inserción profesional de los docentes noveles

Tendencias y aprendizajes regionales



Agradecimientos

El estudio “El acompañamiento para la inserción profesional de los docentes noveles: tendencias y aprendizajes regionales” es una iniciativa realizada por la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, en alianza con el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Su realización se enmarca en el “Segundo Congreso sobre Experiencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente” en el cual participaron de diversos espacios de diálogo, académicos e investigadores del sector educativo, sindicalistas, miembros de la política de distintos partidos, docentes, y miembros de organizaciones de la sociedad civil, entre otros actores.

El estudio contó con el valioso aporte de los miembros de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. La sistematización y elaboración del documento estuvo a cargo de Camila Aguzzi, Ana Casiva, Natalí Flego y Lucila Malnatti y la coordinación y revisión del estudio fue realizada por Denise Vaillant, miembro activo de la Coalición.

Agradecimientos	1
Resumen ejecutivo	3
Introducción	5
Parte I:	
Un acercamiento al marco conceptual	11
La formación inicial docente	11
Docentes Noveles y la inserción profesional: desafíos e interrogantes	13
Antecedentes y Políticas de acompañamiento a docentes noveles	15
Parte II:	19
Análisis de casos	19
CHILE	20
Contexto: principales rasgos de la carrera docente	20
Las modalidades de Ingreso de los docentes noveles	21
Las principales características de los programas de inducción	23
La implementación de los programas: dificultades y desafíos	25
MÉXICO	30
Contexto: Principales rasgos de la carrera docente	30
Las modalidades de ingreso de los docentes noveles	32
Las principales características de los programas de inducción	32
La implementación de los programas: dificultades y desafíos	33
PERÚ	42
Contexto: principales rasgos de la carrera docente	43
Las modalidades de Ingreso de los docentes noveles	44
Las principales características de los programas de inducción	46
La implementación de los programas: dificultades y desafíos	50
REPÚBLICA DOMINICANA	58
Contexto: Principales rasgos de la carrera docente	58
Las modalidades de Ingreso de los docentes noveles	59
Las principales características de los programas de inducción	62
La implementación de los programas: dificultades y desafíos	63
Parte III:	75
Principales resultados y recomendaciones	75
Los hallazgos más relevantes	75
Algunas recomendaciones finales a modo de conclusión	81
Bibliografía	85
Normativa	90

Resumen ejecutivo

El informe se encuentra organizado en tres secciones. Antecediendo a dichas secciones, se presenta una introducción y el desglose de los objetivos y metodología utilizada. En la primera sección se exhibe una revisión de la literatura referida al marco conceptual del acompañamiento e inducción docente, seguida de un apartado dedicado a la revisión de antecedentes y políticas de acompañamiento a docentes noveles en Latinoamérica y otras regiones del mundo. Los cuatro capítulos pertenecientes a la segunda sección, están dedicados a presentar los casos de los cuatro países estudiados: Chile, México, Perú y República Dominicana. Cada caso comienza con una revisión de la normativa, sobre la base de las categorías propuestas, y luego el análisis de la información recolectada en encuestas y entrevistas. Posteriormente se presenta una última sección, con hallazgos y conclusiones, continuado por un último capítulo con recomendaciones para la acción.

Introducción

En la última década, diversos autores han planteado en sus estudios la importancia de los **primeros años de desempeño profesional de los docentes**, siendo fundamental el acompañamiento con programas de inducción en el primer tramo de la carrera (Marcelo y Vaillant, 2017; Valle y Álvarez-López, 2019).

Los primeros años en el aula, la transición entre la formación inicial y su incorporación a la institución educativa, son **cruciales para los docentes** por su impacto en su carrera profesional. La inserción, de esta manera, es relevante pues es una etapa en la cual los docentes noveles deben hacer frente a los desafíos que encuentran en sus primeros años de profesión, lo cual es vivido como un proceso de tensiones y aprendizajes a partir de los cuales los docentes van conformando su conocimiento y su identidad profesional (Marcelo y Vaillant, 2016).

De no contar con este acompañamiento, los docentes noveles hacen frente a desafíos que, según la evidencia, se traducen en sensaciones de **angustia y soledad, pérdida de entusiasmo y desencanto al experimentar la distancia entre la formación inicial y la realidad del aula**. También suelen sentir preocupación vinculada a la planificación, creación de clima áulico, la tarea de enseñanza en sí misma y las responsabilidades profesionales (Iglesias y Southwell, 2020; Sánchez, Jara y Verdugo, 2020). Si bien algunas de las anteriores dificultades pueden ser similares a las de docentes con experiencia, tal como señalan Vaillant y Marcelo (2017) en el caso de los docentes noveles estas instancias son vivenciadas con mayor inseguridad y angustia por no contar con experiencia suficiente, sumado a que, en reiteradas ocasiones, sus primeros cargos se dan en los contextos y cursos más difíciles lo cual vuelve más compleja su situación. Incluso es frecuente que el ingreso a la profesión se produzca en escuelas urbanas o rurales de contextos desfavorecidos, con mayores dificultades para la labor pedagógica

y el logro de resultados académicos (Beca y Boerr, 2020). Estos aspectos con frecuencia propician que los nuevos docentes abandonen el sistema escolar, tal es el caso de Chile, donde un 40% del profesorado novel abandona la profesión durante los primeros cinco años (Ávalos y Valenzuela, 2016).

La breve síntesis bibliográfica enunciada en los párrafos previos, evidencia la necesidad de diseñar y mejorar los modelos de inducción para acompañar a aquellos docentes que transitan los primeros años de carrera docente, con el objetivo de asegurar una integración exitosa que impacte positivamente en su trayectoria profesional.

A la hora de revisar la política educativa, nuestra región ha sido testigo de algunas reformas prometedoras de las carreras docentes en las cuales se identifica como uno de los puntos de mejora, el de ofrecer más y mejor apoyo a los docentes noveles (Coalición, 2020). Si bien en los últimos años se han implementado en la región latinoamericana diversas experiencias y programas relativos a la temática, aún no se cuenta con suficiente información acerca del impacto y calidad de dichos programas (Beca y Boer, 2020). Aún hay mucho por hacer en la región y Argentina no es la excepción.

Es este el contexto que surge la necesidad de indagar y conocer las condiciones y características de los programas de inducción implementados en la región con miras a plantear orientaciones que puedan ser útiles al diseño de propuestas de mejora para el desarrollo de la carrera de los docentes que dan sus primeros pasos en el sistema educativo.

El objetivo del presente informe es abordar la cuestión de la inserción de los docentes noveles en las instituciones educativas. El foco está puesto en el análisis del diseño e implementación de iniciativas de acompañamiento desde la formación inicial y durante el período de transición hasta la incorporación de los docentes noveles a las instituciones educativas.

Para responder a los objetivos del estudio, se adoptó un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo basado en la realización de encuestas y entrevistas

a docentes, académicos y funcionarios públicos. Previamente se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica de cuatro casos examinados en la cual se analizaron documentos académicos y oficiales para describir la situación de la docencia con particular énfasis en la situación de los docentes noveles y los programas de acompañamiento de Chile, México, Perú y República Dominicana. El examen de la documentación disponible estuvo centrado en las dimensiones de los principales rasgos de la carrera docente en el país, las modalidades de ingreso de los docentes noveles y las principales características del programa de inducción.

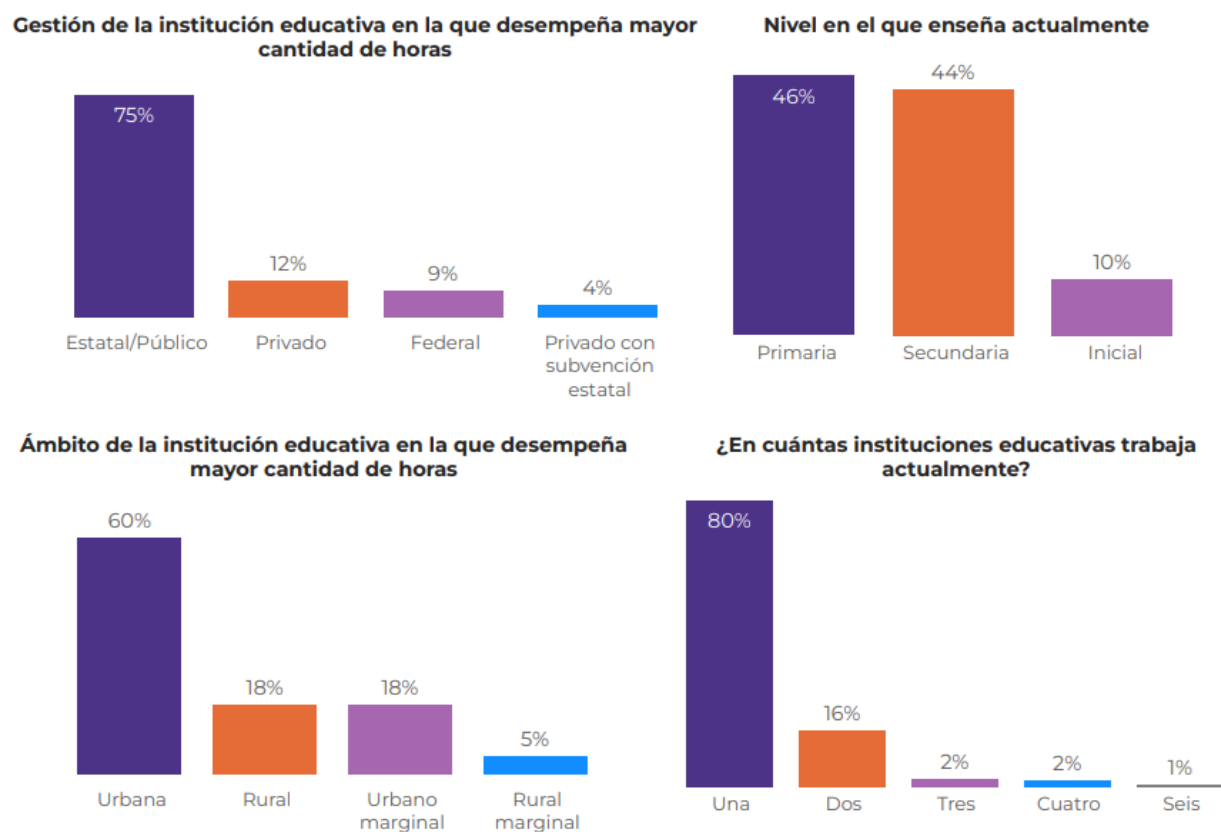
Desde un abordaje cuantitativo, se aplicó una encuesta en línea autoadministrada dirigida a docentes de los países analizados. Para su posterior análisis, se realizó una segmentación de los datos y se consideraron específicamente los docentes noveles que en el momento de la realización de la encuesta contaban con hasta cuatro años de antigüedad su primer cargo como docente y los docentes que han sido noveles recientemente en su paso por el programa.

La evidencia fue recolectada durante los meses de agosto, septiembre y octubre del 2022 mediante una encuesta a docentes de la educación Inicial, Primaria y Secundaria cuya difusión estuvo a cargo de los integrantes de la Coalición Latinoamericana en Chile, México, Perú y República Dominicana. Si bien la encuesta no es representativa en todas las variables consideradas, se buscó llegar a una diversidad de docentes noveles que reflejaran un panorama regional. El tipo de muestra utilizada es no probabilística, transaccional y por conveniencia. Para el análisis posterior se consideraron los casos nacionales de forma agregada para observar una perspectiva global de la implementación del programa y sólo en el caso de México y República Dominicana se tomaron algunos datos de forma particular.

Se realizaron un total de 171 encuestas a docentes con hasta cuatro años en el ejercicio de su primer cargo como docente en el nivel respectivo de los cuales 91% tienen título docente. Respecto a la distribución por subsistema, el 44% se desempeña en educación secundaria, 46% en primaria, 10% en nivel inicial. Tanto la distribución de la muestra por tipo de gestión (75% público,

12% privado y el 13% restante en instituciones con particularidades de cada país) como ámbito (60,2% urbana, 17,5% rural, 17,5% urbano marginal y 4,8% rural marginal) se asemejan a los datos disponibles acerca de cómo se distribuyen y dónde trabajan los docentes latinoamericanos (UNESCO, UNICEF y CEPAL, 2022)

Figura 1: Datos sociodemográficos población encuestada



La encuesta fue validada por el equipo de investigación y aplicada previamente a algunos docentes de los países estudiados, los que la retroalimentaron e hicieron observaciones. Este instrumento brindó insumos para el diseño del guión de entrevistas que se realizó a 20 referentes (5 por cada país) de diversos ámbitos (académico, gestión y político). Fueron entrevistados tomadores de decisiones, equipos técnicos, docentes y referentes de organizaciones dedicadas a la formación docente.

Para el diseño y posterior análisis de las encuestas y las entrevistas se definieron tres ejes principales de análisis: (a) El contexto: principales rasgos de la carrera docente en el país; (b) las modalidades de Ingreso de los noveles docentes y (c) las principales características de los programas de inducción

vigentes en cada país. Para cada una de ellas consideramos una serie de dimensiones de análisis, que se encuentran detalladas en la Tabla 1.

Figura 2: Sistema de categorías para la sistematización de los casos analizados

Ejes	Dimensiones de análisis
El contexto: principales rasgos de la carrera docente en el país	<ul style="list-style-type: none">● Actores claves y roles● Desafíos en la implementación● Contexto Educativo Nacional● Estructura de la Carrera Docente● Formación Docente Inicial y Continua
Las modalidades de ingreso de los docentes noveles	Articulación entre formación inicial y proceso de inducción
Las principales características de los programas de inducción	<ul style="list-style-type: none">● Tipo de programa (mentoreo, formación, etc)● Duración● Etapas y componentes● Tipos de responsabilidades

Limitaciones metodológicas

El estudio presenta algunas limitaciones metodológicas. Recordemos que las encuestas fueron distribuidas en los cuatro países considerados por contrapartes de la Coalición por lo que la distribución por país fue dispar. La revisión y análisis de documentos de cada país así como las entrevistas realizadas a 5 referentes de cada caso, permitieron contrarrestar dichas limitaciones. Sin embargo, es importante señalar que el análisis cualitativo y cuantitativo puede diferir en los casos nacionales debido a los datos proporcionados por los entrevistados.

En los apartados que siguen se incluye un acercamiento conceptual a la temática y luego se presentan cuatro casos regionales (Chile, México, Perú y República Dominicana) que han implementado inspiradoras políticas de acompañamiento para docentes noveles y su inserción profesional. Se trata de un análisis descriptivo que pone el foco en el abordaje conceptual de las propuestas y las dificultades que se presentaron en la institucionalización de

la políticas en cada país, ofreciendo a su vez un panorama acerca del marco regulatorio.

Parte I

Un acercamiento al marco conceptual

La formación inicial docente

Durante las últimas décadas, la formación docente ha cobrado centralidad en el campo educativo tanto a nivel regional como internacional (Alliaud, 2013). La formación docente es un proceso complejo y de larga duración en el que intervienen múltiples factores como la biografía escolar, la formación de grado o inicial, las experiencias de actualización y profesionalización posteriores, así como también la experiencia desarrollada en el ámbito de enseñanza.

La primera experiencia formativa que atraviesa quien pretende enseñar es denominada su formación inicial. Junto con los criterios y modos de selección y acceso a la carrera docente, la formación inicial constituye un elemento central y fundamental en el desarrollo profesional docente (Vaillant, 2022).

Entendemos por formación Inicial a aquella que ocurre antes que el docente comience a ejercer. Este proceso de formación no solo tiene como objetivo la formación teórica y práctica de la tarea docente sino también el acompañamiento al ingreso y el fortalecimiento de trayectorias. La formación inicial de los docentes es un pilar fundamental e irremplazable para lograr una mejora educativa que sea profunda y sistémica (Bauer, 2014). Ahora bien, la formación inicial en Argentina y en otros países de la región, presenta diversas problemáticas. Entre las principales encontramos: una oferta de formación inicial fragmentada en sistemas de grandes dimensiones; un

sistema de distribución de docentes que no necesariamente responde a criterios de equidad; la falta de incentivos para estudiar la carrera docente y la falta de condiciones laborales y mecanismos de promoción que contribuyan a ofrecer un estímulo para los docentes noveles (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008; Bauer, 2014).

Durante los últimos quince años han surgido en América Latina un conjunto de cambios y políticas que intentaron dar respuesta a una creciente preocupación por mejorar la calidad y la oferta de la Formación Inicial. Perú, por ejemplo, unificó la acreditación de las carreras docentes en un único Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa con el objetivo de mitigar la fragmentación al interior de la oferta (Ministerio de Educación de Perú, s/f). Otra de las variables a las que se buscó dar respuesta fue a la heterogeneidad de los perfiles de los ingresantes a la carrera. En esta línea Argentina, siguiendo su fuerte arraigo a la tradición de acceso universal a la educación, diseñó una serie de políticas dirigidas a acompañar las trayectorias de ingreso a partir de cursos preparatorios obligatorios pero no eliminatorios (Mezzadra & Veleda, 2014).

El sistema de formación docente inicial de Argentina se encuentra fragmentado ya que existen instituciones de formación docente con diversas trayectorias, identidades y funcionamiento. Esta fragmentación se da tanto entre provincias y jurisdicciones como dentro de una misma jurisdicción. Las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) tienen estructuras y regulaciones de por sí disímiles.

En 2007, posterior a la sanción de la Ley Nacional de Educación (26.206), se creó el INFD, organismo desconcentrado y centralizado cuyo objetivo principal es la planificación y desarrollo de políticas para el sistema superior de formación docente inicial y continua.

Docentes Noveles y la inserción profesional: desafíos e interrogantes

La inserción profesional de los docentes noveles en América Latina está marcada por los desafíos, interrogantes y tensiones que suponen la precariedad de las condiciones laborales, la adaptación institucional y la brecha entre la práctica y la formación inicial.

El ingreso al aula de los docentes noveles suele estar signado por el desempeño en instituciones desafiantes situadas en contextos desfavorecidos o de difícil acceso. Según Terigi (2016) los maestros y profesores noveles inician su carrera en las instituciones más difíciles y en los cursos más desafiantes, donde se observan mayores problemas de aprendizaje, convivencia y socialización. En estas primeras experiencias profesionales deben ocupar cargos de designación transitoria que implican una dedicación por tiempo limitado, que exige rotar por diferentes cargos y compatibilizar horas de trabajo entre diversas instituciones.

Tal como señalan Vezub y Alliaud (2012) se invierte la lógica del aprendizaje, ya que los docentes inician su carrera en establecimientos educativos más complejos y deben adquirir los requisitos de antigüedad, formación y certificación para tener la opción de acceder a instituciones educativas con mejores resultados y mejor ubicadas. Por añadidura, el salario docente en la región es comparativamente más bajo que en otras profesiones, y a su vez, el salario de un docente novel es el más bajo de la estructura piramidal debido al enfoque meritocrático de carrera docente (Cuenca, 2015).

Cabe destacar que en la mayoría de los países de América Latina, los docentes noveles tienen la misma carga de responsabilidades que los docentes experimentados e incluso muchas veces deben desempeñar una mayor cantidad de cargos para alcanzar un sueldo aceptable, incrementando su tiempo de dedicación en tareas frente al aula (Avalos, 2009). Por lo tanto, los docentes noveles en la profesión deben sobrellevar la misma carga de tareas y responsabilidades que sus pares docentes en un estado de precariedad

laboral marcada por la baja remuneración, la inseguridad laboral y el empleo en contextos escolares desafiantes.

Este marco de fragmentación del rol docente atenta contra la socialización profesional y la identificación con el colectivo docente que constituye una instancia clave en el desarrollo profesional de los docentes noveles. De acuerdo a lo expuesto por Terigi (2008) la socialización profesional es uno de los principales componentes de la formación en la trayectoria formativa docente. Asimismo es importante considerar que estas instancias de socialización favorecen la adaptación a la cultura institucional como punto de partida para un desempeño docente exitoso en una institución. En la comprensión de la diversidad de contextos escolares se produce un ajuste entre la biografía personal y la cultura institucional que resulta fundamental para la construcción de la identidad profesional del docente.

El aislamiento docente y la falta de acompañamiento pedagógico en los primeros años de ejercicio de la profesión, sumado a la ausencia de articulación entre la formación inicial y el ingreso a la docencia, dificultan el desarrollo de las competencias docentes para hacer frente a los desafíos de la práctica áulica. Esta distancia entre la teoría y la práctica educativa parte de la formación pedagógica recibida en los institutos de formación, atravesada por diseños curriculares centrados en saberes conceptuales y alejados de la práctica docente real (Vaillant, 2019). De modo análogo, Cuenca (2016) señala que la formación inicial en Perú se cierne en una enseñanza esencialmente memorística, repetitiva y uniformizadora que no responde a las necesidades educativas de la actualidad y del contexto educativo nacional. Con el objetivo de generar un marco para los institutos de formación docente, algunos países de la región han desarrollado propuestas curriculares de formación (Vaillant, 2018). Tal es el caso de Chile, Perú y Ecuador cuyos diseños curriculares están alineados con sus estándares nacionales de buen desempeño docente. No obstante, cabe destacar que la amplia variedad y diversidad de institutos de formación complejizan las posibilidades de regulación de la oferta formativa.

Los principales desafíos de los docentes principiantes se sitúan en el ámbito didáctico y se vinculan con la gran cantidad de estudiantes en las aulas, la motivación, los diferentes ritmos de aprendizaje, la individualización de la enseñanza, los problemas de disciplina, las formas de evaluación y la gestión del tiempo (Flores, 2009). En la misma línea, Vaillant y Marcelo (2017) exponen que los profesores noveles atraviesan las mismas dificultades que los docentes experimentados, agudizadas por una mayor dosis de inseguridad y angustia, debido a que cuentan con menos estrategias y herramientas para afrontar el contexto áulico. En virtud de lo expuesto anteriormente, el desempeño en diferentes ambientes escolares requiere desarrollar habilidades pedagógicas específicas vinculadas con el contexto educativo. Según UNESCO (2013) el desarrollo profesional docente debe ser *situado*, es decir, responder a las necesidades de cada escuela para orientarse a la solución de los problemas que los docentes enfrentan en su contexto cotidiano.

Frente a esta situación, se evidencia una alta tasa de abandono en los primeros cinco años de actividad profesional en los países latinoamericanos. Avalos y Valenzuela (2016) señalan que gran parte del abandono procede de la incapacidad de mantener el equilibrio personal y emocional en circunstancias desafiantes con los estudiantes, situación que se ha profundizado en los últimos años debido a la pandemia por COVID 19.

Antecedentes y Políticas de acompañamiento a docentes noveles

De acuerdo con la OCDE (2019) la inducción a los docentes principiantes es fundamental porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso (p: 141). Aún así, no implica necesariamente que la inducción sea actualmente una política generalizada en todos los países de la OCDE. Si bien este informe tiene por objetivo indagar en procesos de inserción docente de la región latinoamericana, resulta interesante advertir que abundan otros casos de políticas y programas de

acompañamiento a docentes noveles en el resto del mundo. Estos programas dan cuenta de la multiplicidad de formatos que pueden adoptar estas políticas, tanto en relación con los actores involucrados como también respecto de las metodologías implementadas. Además, al observar estos diferentes programas nos resulta posible identificar cómo los diversos países han ido articulando diferentes instrumentos a la hora de pensar estas propuestas de acompañamiento.

El caso de Nueva Zelanda es de interés pues el país cuenta con un programa de Inducción a la formación docente que consta de tres instrumentos: (a) programa de mentoreo para docentes noveles a cargo de un docente experimentado y formado; (b) diversas modalidades de desarrollo profesional para docentes noveles en los centros educativos y (c) sistema de evaluación basado en competencias, claro y consensuado. La duración del proceso de inducción se extiende hasta dos años y sus condiciones se negocian entre el docente mentor, el director y el docente novel. Al finalizar el programa, el docente novel debe rendir una evaluación basada en la acreditación de las “Dimensiones del docente satisfactorio”, los estándares nacionales del buen desempeño docente.

Por su parte, Singapur presenta un sistema diferente. El desarrollo profesional dentro de la carrera docente depende de un sistema de evaluación diseñado por el Ministerio de Educación denominado *Sistema Mejorado de Gestión del Rendimiento* que se comenzó a implementar en el año 2001. Este sistema se basa en la relación entre el docente y su supervisor directo, quien es un oficial de la educación de más alto rango dentro de la carrera docente. Bajo este sistema, los docentes son monitoreados, entrenados y evaluados por sus supervisores en dos aspectos centrales: su desempeño y su potencial estimado. La evaluación del desempeño provee información para la toma de decisiones acerca de los beneficios salariales asociados al desempeño. Por su parte, la evaluación del potencial estimado provee información para adoptar decisiones sobre la trayectoria a seguir dentro del sistema de desarrollo profesional, que –como indicamos en el punto anterior— contempla tres “caminos” para el desarrollo: liderazgo,

enseñanza y especialización. El sistema se implementa en periodos de un año y consta de tres etapas: planificación, entrenamiento/coaching y evaluación.

En América Latina son más escasos los mecanismos de inserción y acompañamiento formalizados dentro del sistema. Sin embargo, la formación y el desarrollo profesional continuo de los docentes se encuentran frecuentemente en el centro en las agendas de las políticas educativas. Uno de los elementos en debate es el acompañamiento a docentes noveles.

Un caso de interés (como veremos en el siguiente apartado) para América latina es Colombia donde el Ministerio de Educación ha diseñado en conjunto con las secretarías de educación, un taller de inducción en el que se discuten temas importantes como el rol del maestro, los retos que enfrenta, los cambios que se están dando por las políticas educativas, el marco en que se ha desenvuelto la revolución educativa en los últimos años y también las características especiales de la entidad territorial en la que van a desempeñar su profesión.

Por su parte, Ecuador implementó, desde 2018, un programa denominado Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio (PAPT), con el objetivo de “desarrollar y fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes y directivos, mediante la promoción de oportunidades de formación continua y asistencia técnica a la gestión del trabajo educativo, en el nivel de aula y en las instituciones educativas” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2018: 3). El foco del PAPT está orientado a la provisión de herramientas para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas de educación básica a través de un programa de mentorías. Un docente en formación de mentor o docente mentor tiene a su cargo un conjunto de docentes con los cuales realiza el acompañamiento pedagógico. Este acompañamiento incluye capacitación, clases demostrativas y observación de clases (UNICEF, 2022). Los asesores, junto con los mentores, constituyen círculos de estudio y equipos de trabajo en los distritos. Los mentores hacen lo mismo con el equipo de docentes que se encuentran a su cargo. La apuesta realizada por el PAPT 2017-2019 se centra en el acompañamiento a docentes

de primero a cuarto año de educación básica, con especial énfasis en el trabajo en clima del aula, lenguaje, lectoescritura y comunicación.

Parte II

Análisis de casos

Esta sección presenta un estudio de casos de los programas de inducción de Chile, México, Perú y República Dominicana, desde una revisión de la normativa y un análisis sobre “Los desafíos en primera persona” de las condiciones de implementación.

En primer lugar, se realiza una revisión bibliográfica de los principales rasgos de la carrera docente, las modalidades de ingreso de los docentes noveles y las características del programa de inducción en los países estudiados. La información presentada proviene de los sitios web de los ministerios de educación de los países estudiados, documentos normativos e informes de consultoras nacionales y organismos internacionales.

En segundo lugar, se profundiza en el análisis de los casos a partir de las dimensiones identificadas para la realización del estudio (ver figura 2 en el primer apartado). Se examinan así, los aciertos, desafíos e interrogantes de la implementación de los programas de inducción para docentes noveles en los países estudiados a partir de los resultados arrojados por las encuestas y entrevistas administradas en esta investigación.

CHILE

Contexto: principales rasgos de la carrera docente

Llegar a definir un “sistema de desarrollo profesional docente” implicó para Chile un largo proceso de diálogos y negociaciones entre funcionarios y colegio de profesores (gremio docente) a lo largo de varias décadas . Las preocupaciones acerca de las brechas entre la formación inicial y el ejercicio docente comenzaron a plantearse en el debate público y entre sectores en la década del ‘90. Al cabo de un complejo proceso que implicó ensayos, debates, diversas discusiones e intentos, se decretó la Ley N° 20.903 que crea el **Sistema de Desarrollo Profesional Docente**, publicada el 1 de abril de 2016.

La problemática del ejercicio docente en los primeros años generó conversaciones en torno a tópicos como la brecha entre la formación inicial y los requerimientos de la práctica profesional, la diversidad de contextos de práctica y la demanda de ejercicio experimentado y flexible, la importancia de los primeros tiempos de ejercicio profesional para la conformación de la identidad docente y la desazón que experimentan los docentes noveles. Estos diálogos, a su vez, se enmarcan en reconceptualizaciones y reformas más generales vinculadas con la calidad educativa y la formación profesional docente inicial y continua.

En marzo de 2021 el Consejo Nacional de Educación aprobó los estándares pedagógicos para las carreras de pedagogía, estándares disciplinarios para carreras de pedagogía vinculadas con enseñanza de disciplinas específicas y estándares de desempeño de la profesión docente. La elaboración de estos estándares se considera fruto del trabajo colaborativo entre sectores y se fundamenta en los acuerdos acerca de lo que se considera una buena enseñanza, así como en la comprensión de la complejidad que ésta implica. Estos acuerdos se instalan como punto de referencia común para todo el sistema educativo y buscan facilitar y fortalecer la articulación entre las distintas instancias y tramos de los procesos de formación docente, iniciales

y continuos, orientando el desarrollo profesional docente hacia los marcos de calidad que la educación de hoy requiere. Se persigue como objetivo que estos estándares incidan en las políticas de reconocimiento, valoración y apoyo a la docencia¹.

Los estándares tienen en cuenta la profesión docente entendida como trayectoria, que se inicia en la formación universitaria y continúa a lo largo del ejercicio profesional. La explicitación de los estándares busca que haya coherencia entre la formación inicial y la formación continua y que el docente en formación y el docente en ejercicio profesional tengan claridad sobre lo que se espera de él. En este sentido, pretenden ser “un puente entre estos dos mundos que necesitan dialogar”. “El concepto de Estándares de la Profesión Docente, definido como tal, es inédito en el diseño e implementación de la política educativa, ya que por primera vez hubo una decisión de interrelacionar explícitamente los instrumentos que orientan a la formación de los futuros profesores con el ejercicio mismo de la profesión. Este es un cambio paradigmático que invita a resignificar la formación inicial, la inducción y el ejercicio profesional como partes de un mismo proceso de desarrollo, y por tanto a fortalecer el vínculo entre la academia y el sistema escolar y el concepto de trayectoria y aprendizaje docente” (CPEIP, 2020 Trayectoria docente)

Las modalidades de Ingreso de los docentes noveles

De acuerdo con el Estatuto Docente chileno, los requisitos de ingreso para poder acceder a un cargo docente son cuatro: (a) poseer un título habilitante, (b) tener salud compatible con el cargo, (c) superar el concurso de méritos correspondiente y (d) completar el período de prueba. En aquellos casos en los que se quiera postular a cargos docentes directivos y de unidades técnico-pedagógicas, los postulantes deberán cumplir el requisito de tener estudios

¹ En la página oficial de Mineduc se incluye un repositorio con documentos para profundizar en los estándares de la profesión docente <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/documentos-para-profundizar/>

de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional. Todos los docentes que desean desempeñarse en establecimientos escolares que reciben financiamiento del Estado deben ingresar a la Carrera Docente.

La trayectoria docente considera distintos tramos que son progresivos, de avance consecutivo y se vinculan con un sistema de reconocimiento. El tránsito de un tramo a otro describe la carrera docente y requiere experiencia y participación de un “sistema de evaluación” que dispone de 4 recursos: portafolios docente, pauta de evaluación, entrevista de evaluador par y un informe de referencia de terceros. Los primeros tramos son obligatorios para todos los docentes. Los dos últimos son optativos.

El acceso de un tramo a otro, toma en cuenta: el tramo previo, los años de experiencia y los resultados en portafolio y pruebas. Los tramos que considera la trayectoria docente son los siguientes: (a) Acceso, un tramo provisorio que incluye a los profesores que llevan hasta 4 años en el ejercicio pero que no cuentan con resultados de evaluaciones del Ministerio de Educación; (b) Inicial, a partir de la inserción en una comunidad educativa; (c) Temprano, que implica cuatro años de experiencia y haber participado de la primera instancia del sistema de reconocimientos; (d) Avanzado, que implica haber logrado el desarrollo profesional esperado; (e) Experto I, que refiere a un tramo de acceso voluntario que requiere un mínimo de 8 años de experiencia y por último (f) Experto II, que es el tramo máximo de reconocimiento y requiere un mínimo de 12 años de experiencia. El tránsito a través de los tramos se asocia a mayor remuneración y al desarrollo profesional, mediante el acceso a cargos directivos, la participación de la Red Maestros de Maestros y Mentorías.

El modelo de carrera docente establece el progreso en cada tramo a través de un proceso de evaluación implementado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Agencia de la Calidad de la Educación. El proceso de evaluación está compuesto del cumplimiento de estándares de desarrollo profesional y el conocimiento de las bases curriculares. A partir de la reforma sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903) se incorporan los años de antigüedad como un requisito de ascenso en la carrera docente.

Los docentes concursan por un cargo en una escuela específica y su postulación es evaluada por una comisión calificadora conformada por el coordinador comunal de Evaluación Docente, el director de dicha escuela y un docente, elegido al azar. Esta comisión asigna puntajes a los docentes según su formación académica, su antigüedad en la docencia y su desempeño profesional (incluidos los resultados obtenidos en evaluaciones anuales de desempeño). Finalmente, el cargo vacante es asignado al docente que obtenga el mayor puntaje.

Las principales características de los programas de inducción

La Ley 20.903² que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, introduce como novedad el artículo 18, con el título *Del proceso de acompañamiento profesional local*. Mediante estos ítems se busca establecer lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus docentes, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en la institución en calidad de docentes. Considera dentro de estas posibilidades dos subprocesos: (1) Proceso de formación para el desarrollo profesional que busca fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica y, (2) Proceso de Inducción al ejercicio profesional docente.

La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectiva; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

Chile ha sido un país pionero en Latinoamérica en plantearse la necesidad de un período de inserción al ejercicio docente como puente entre la formación inicial y la práctica profesional. Así es como la inducción a los docentes noveles se incluye actualmente en un Sistema de Desarrollo Profesional

² Ley 20.907. art. 18

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2042/JUR2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Docente que considera diversos momentos y necesidades de la carrera docente. El período de inducción se concibe como una etapa diferenciada y se encuadra en un sistema legal que la regula, entendiendo que es un derecho de los docentes y como tal requiere ser garantizado.

Para el período de inducción Chile optó por el modelo del Mentor protegido formalizado (Vonk) que brinda acompañamiento y sostén a los noveles a través de un docente experimentado y formado específicamente para desempeñar el rol. Entonces, el modelo de inducción que adopta Chile incorpora como figura clave el rol de un docente mentor. El profesional que cumple ese rol debe ser un docente experimentado y formado de manera específica para cumplir esa función.

Un hito a destacar es la conformación en 2005 de una comisión, convocada por el Ministerio de Educación, compuesta por representantes de universidades, administradores de educación, del Colegio de Profesores y del CPEIP para analizar la problemática de los docentes principiantes y elaborar propuestas para el diseño de una Política de Inducción. De la mencionada Comisión surge un documento que aporta una serie de orientaciones.

Se reconoce la condición de profesor principiante que tiene características y necesidades propias diferentes a las de la formación inicial y a las del profesional experimentado. Estas características hacen necesario que los docentes en este periodo de su trayectoria profesional reciban apoyo. Ese apoyo debe ser brindado por otro profesional docente que haya sido preparado para desempeñar este rol el que se denominará mentor/a.

Paralelamente, se activaron iniciativas de profesionalización docente como la Red de Maestros de Maestros (RMM) constituida por docentes que, habiendo acreditado su excelencia pedagógica a través de una evaluación voluntaria, eran habilitados para acompañar a otros docentes. Estas iniciativas fueron trazando un camino hacia una progresiva institucionalización y regularización de la carrera docente en general y de la inducción a la actividad profesional de los docentes, en particular, entendiéndola como un tramo de la trayectoria. Paulatinamente se logró una institucionalización, legalización y regularización de la carrera docente, que incluye como uno de sus tramos

la inducción y la entiende como derecho de los docentes noveles. Los docentes que logran alcanzar el tramo "Expertos" pueden participar de la Red Maestros de Maestros y realizar tareas de mentoría, acompañando a otros docentes.

La implementación de los programas: dificultades y desafíos

Acerca de los principales rasgos de la carrera docente

La revisión de los documentos disponibles así como las encuestas y entrevistas nos iluminan respecto a las dificultades que surgen durante el proceso de implementación de los programas de inducción. Así dos de los expertos consultados coincidieron en que uno de los grandes desafíos es la distancia entre la teoría y la realidad. En concreto mencionaron que

“Si bien se están haciendo todos estos esfuerzos por formar bien a los profesores, hay desconexión entre quienes están formando a los profesores, me refiero a los profesores universitarios” (referente docente).

En esta misma línea, un referente académico y de gestión educativa mencionó que si bien actualmente esa brecha se está intentando subsanar a través de adelantar y aumentar la cantidad de prácticas obligatorias dentro de la carrera (la cuales son condición necesaria para la acreditación), la brecha entre la formación inicial docente y la práctica profesional aún es extensa y es preciso aunar esfuerzos para acortarla. Al respecto advierte:

“Es una carrera eminentemente práctica; aún sigue siendo complejo ese paso de la formación inicial al terreno [...] y hay otro elemento vinculado a eso que agregaría que esta es una carrera que se con la cual se trabaja con muchos y distintos seres humanos y eso obviamente hace que surjan complejidades desafíos contextuales”

Además, el experto destacó el dinamismo intrínseco que implica la carrera docente ya que debe adaptarse a los cambios que se generan a nivel micro y macro dentro del sistema educativo y a nivel societal. En este sentido, el perfil que debe tener un docente novel al ingresar debe ser lo suficientemente flexible para poder adaptarse no solo a la institución y cultura a la que ingresa sino también a los nuevos enfoques, habilidades y necesidades del siglo XXI.

“la profesión docente exige aprender constantemente, [por lo cual] un segundo desafío es dar respuesta al dinamismo del ejercicio docente [que responde] al dinamismo del contexto y la complejidad del trabajo con seres humanos que es parte elemental del trabajo.”

Por último, otro de los grandes desafíos de la carrera docente es el abandono y la retención. En Chile se reportan elevados niveles de deserción de docentes noveles. De acuerdo con uno de los expertos consultados, los procesos de inducción mantienen un vínculo estrecho con la retención docente. Esta afirmación es confirmada por un estudio de Ávalos (2014) que muestra que la decisión de abandonar el ejercicio docente sigue siendo, en la mayoría de los casos, producto de la experiencia laboral de los primeros años de ejercicio como profesor. Además, la evidencia demuestra que el abandono es más propicio en aquellos docentes, particularmente noveles, que se caracterizan por un buen desempeño laboral, su responsabilidad y compromiso, y sus altas expectativas (Cornejo, 2009; Becerra y flores 2010; González-Escobar, 2018).

“Es fundamental cuidar la experiencia misma [del docente], considerando el impacto que tienen los primeros años en la trayectoria laboral futura”

Acerca de las características del Programa de Inducción

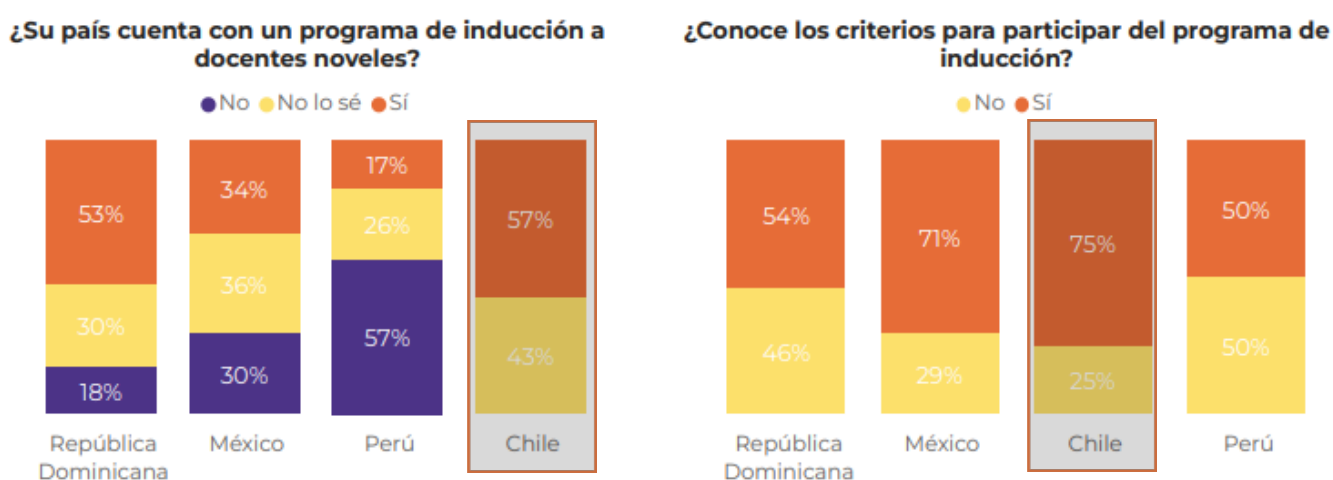
Al igual que la mayoría de las políticas públicas, la implementación y desarrollo de programas para docentes noveles ha atravesado una serie de dificultades o desafíos a la hora de su ejecución. En muchos casos esas

dificultades se advierten a raíz de la **extensión y cobertura** pretendida del programa o bien a las características de los instrumentos, recursos y espacios destinados a ello.

El análisis de documentación proveniente del Ministerio de Educación fue complementado con entrevistas que aportaron importante información sobre las dificultades de implementación. Así, y de acuerdo con un referente experto, desde su implementación, el desafío de los programas para docentes noveles en Chile es que “el alcance ha sido muy bajo y que pone excesivamente la carga en los profesores principiantes en vez de promoverlo más activamente en el entorno y en el equipo directivo en el del establecimiento educacional en el cual se inserta este profesor o profesora novel”.

Tal como se menciona al comienzo de la presente sección, las encuestas realizadas en el marco de este informe también iluminaron acerca del grado de conocimiento de los docentes chilenos respecto a los programas implementados para profesores noveles. Un 57% de los docentes chilenos encuestados afirma tener conocimiento de la existencia del programa, arrojando el porcentaje más alto de los países analizados. A su vez, de quienes conocen el Programa de Inducción, sólo un cuarto de la población encuestada no conoce cuáles son los requisitos para participar.

Figura 3: Chile - nivel de conocimiento acerca la existencia de programas de inducción y criterios de participación



Otro de los desafíos importantes para los programas para docentes noveles en Chile refiere al sistema de mentorías o de acompañamiento individualizado a los docentes noveles es el tiempo. Para poder implementar reuniones de acompañamiento es necesario contar con espacios y tiempos destinados exclusivamente para ello. Una de los obstáculos respecto a esta cuestión es la como advierte una experta en la temática.

En Chile los docentes tienen un porcentaje de horas que no son lectivas, o sea, durante esas horas, es que se hacen estas reuniones, que por lo general son después de tener las clases todo el día, lo que es un inconveniente. Este tipo de procesos, entonces, requiere darse el tiempo tanto para el profesor mentoreado joven como quien hace la mentoría.

La cuestiones que, aun si en el caso chileno este tiempo se consigna desde la legislación, desde el derecho de inducción, el tiempo no lectivo es muy poco en la práctica lo cual limita las posibilidades de un proceso de mentoría y seguimiento individualizado.

Dentro de los **actores estratégicos** mencionados por los entrevistados se encuentran principalmente los directores de centros escolares, los institutos de formación docente y los propios docentes, tanto noveles como experimentados.

El rol de los **directores de centros escolares** resulta clave a la hora de fortalecer la inserción de los programas de mentores dentro de las escuelas, así como también generar una cultura institucional. Al respecto, uno de los expertos consultados señala que

“Es preciso alinear el sistema de mentorías con los incentivos de los directores. Que esté dentro de sus responsabilidades el poner particular hincapié en el acompañar, apoyar e inducir a profesores en sus primeros años de ejercicio. Por supuesto que el que sea el responsabilidad del director o directora no significa que haya otras personas encargadas quienes ejercen ese rol específico, pero los liderazgos directivos son fundamentales para aunar esfuerzos” (referente)

El rol de los **Institutos de Formación Docente** también surgió como elemento importante en particular a lo referido a la preparación de los docentes noveles para las prácticas, ya que es un primer acercamiento a la práctica profesional en terreno, y la articulación con las instituciones en las que se insertan. Al respecto, el experto señaló:

“En Chile son muy fuertes las prácticas profesionales y en las universidades e ISFD hay un sistema para acompañar a los profesores en la táctica y quizás se puede pensar también en cómo las mismas universidades pueden mantener algún rol similar de apoyo en ese proceso de inducción, aprovechando que tienen experiencia de observar clases y pueden vincular como la literatura de lo que dicen que sirve con ejercicio del aula podría ser un actor a explotar más los formadores de profesores porque es una etapa muy formativa también para la inducción.”

MÉXICO

Contexto: Principales rasgos de la carrera docente

Uno de los ejes de la reforma educativa de 2013 se centra en el desarrollo profesional de los docentes con el objetivo de garantizar una educación obligatoria de calidad. En esta línea el Instituto Nacional para la Evaluación en Educación (INEE) emitió las Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. A partir de ello se llevaron a cabo diferentes estrategias a nivel federal para fortalecer la organización académica de las escuelas formadoras de maestros.

En 2013 se llevó a cabo un proceso de reorganización y reconfiguración de la carrera docente que formó parte de un proceso más abarcativo de reformas educativas. La Ley del Servicio Profesional Docente establece los criterios, términos, y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento, y permanencia en el servicio. Se trata de una regulación de los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente y, además, se propone establecer por escrito los mecanismos de aseguramiento de transparencia y rendición de cuentas a nivel nacional.

La reorganización de la carrera docente estableció principalmente una nueva estructura y esquema de ascenso salarial basado principalmente en un sistema de evaluación externo y centralizado. Este proceso culminó en el denominado “Programa Nacional de Carrera Magisterial” que abarca a los docentes de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria y grupos afines). De acuerdo con el Ministerio de Educación de México, esta reforma tiene como propósito “coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida, laborales y educativas” (s/n)

Principalmente, la Carrera Magisterial estableció un sistema de promoción horizontal voluntario basado en un sistema de Evaluación Global y se concibe como un programa de estímulos e incentivos para la movilidad y ascenso docente. Su objetivo a gran escala es fomentar e instaurar una cultura de la evaluación y de formación continua. La estructura de carrera docente en México se basa en los siguientes tres modelos: Esquema de salario único: los docentes reciben un incremento de salario automático cada cinco años, que no depende de los resultados de la evaluación. Evolución salarial basada en la evaluación: los docentes pueden recibir un aumento salarial cada cuatro años con resultados exitosos en su evaluación de desempeño. Escalafón profesional: las oportunidades de promoción horizontal y vertical están disponibles para los docentes, dependiendo de los resultados de la evaluación y la disponibilidad de vacantes.

La Carrera Magisterial consta de cinco niveles: "A", "B", "C", "D" y "E". La incorporación al programa inicia en el nivel A y asciende consecutivamente. Cada nivel tiene un mínimo de años de permanencia. Para poder avanzar de un nivel al otro el docente deberá haber obtenido un puntaje igual o superior a 70 puntos en el último año de permanencia requerida en el nivel que ostenta. Este puntaje puede construirse en base al promedio de las evaluaciones de sus últimos 2 a 4 años o con el resultado de una única evaluación final (dependiendo del caso).

En el caso que un docente no logre cumplimentar con los requisitos al finalizar los años de permanencia requerida en un nivel (es decir, que no se presenten a evaluación o que obtengan un puntaje inferior a 70) deben, obligatoriamente en el ciclo escolar posterior, inscribirse en un programa de capacitación en las áreas de mejora identificadas por su evaluador y posteriormente realizar la evaluación global.

Las modalidades de ingreso de los docentes noveles

Luego de la sanción de la Reforma Educativa, el Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior se realiza mediante concursos de oposición, en la mayoría de los casos anuales, con el objetivo de garantizar la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias.

Ahora bien, en el caso de la Educación Básica y Media Superior el acceso a un nombramiento definitivo de la plaza docente ocurre luego de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente. Esto quiere decir que se establece un periodo de prueba de seis meses. Además, en el Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica se establece que el mecanismo de acompañamiento para la inserción a la docencia será el modelo de tutorías entre pares, el cual tendrá una duración de dos años y podrá ser realizado de forma presencial y en línea. Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, el docente que ingresa a la carrera cuenta el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado durante un periodo de dos años.

Las principales características de los programas de inducción

La Reforma Educativa 2013 incorporó el **rol de tutores** en apoyo a la labor docente durante los primeros años de servicio, acompañado de una normativa que delimita los procedimientos para acompañar. Se enmarca en una estrategia de acompañamiento cuyo objetivo principal es que los docentes noveles puedan tener una adaptación al centro escolar en los primeros años de servicio y una orientación en el ejercicio de su función (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015). Se propone

privilegiar el trabajo docente colegiado como estrategia de articulación de la práctica escolar y el enriquecimiento de la misma (Monge et al. 2019).

Desde la normativa se define a la tutoría como una **estrategia de profesionalización** orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo (SEP, 2016e). También se reconoce que la tutoría coadyuva en el cumplimiento de las obligaciones normativas de permanencia en la función del docente o técnico docente, al contribuir con su incorporación al trabajo escolar y a la mejora de su desempeño profesional.

La función del tutor forma parte del acompañamiento que la Ley General del Servicio Profesional (LGSPD) establece en el artículo 22, con la intención de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal Docente y Técnico Docente de Nuevo Ingreso con nombramiento definitivo. De esta manera, la tutoría en el marco del SPD tiene como propósito principal el fortalecimiento de las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, la autonomía profesional, la participación en la escuela, la comunicación con los padres de familia y la permanencia en el servicio.

La implementación de los programas: dificultades y desafíos

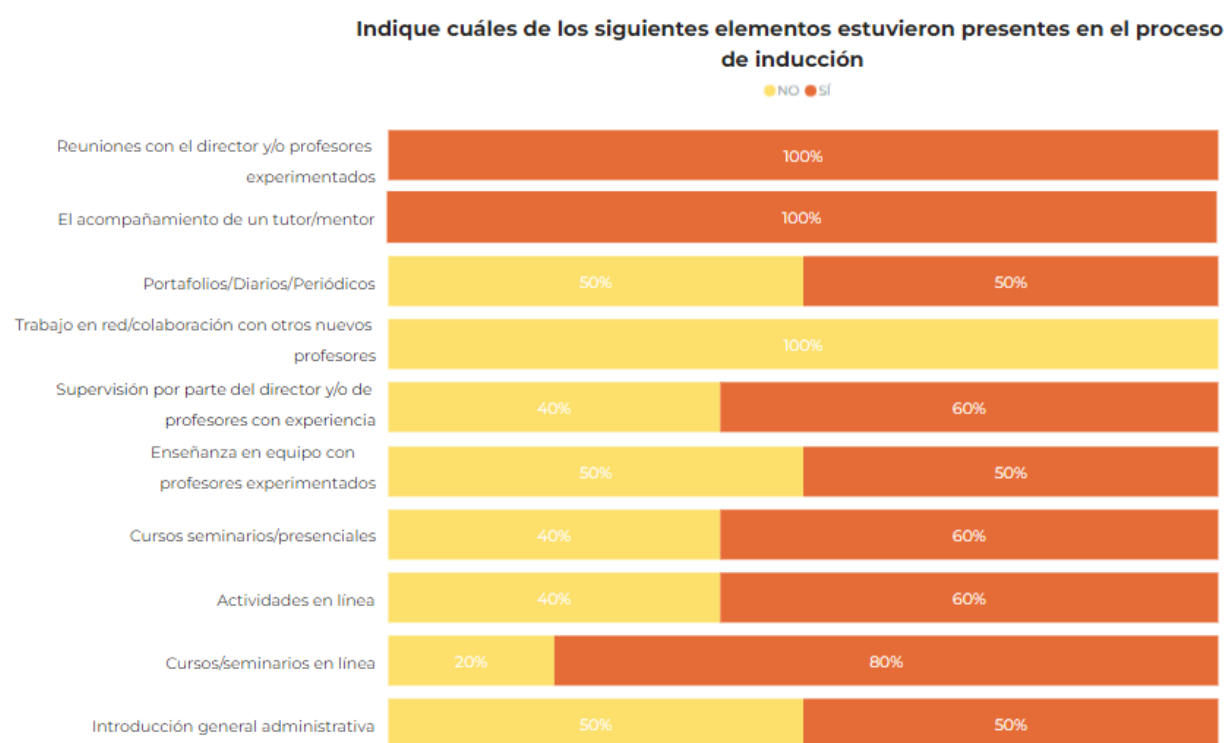
Acerca de las características del Programa de Inducción

En relación a los **programas de inducción**, tal como advierte un experto en la temática: “Es fundamental pensar en tres pilares(...) (1) **el acompañamiento a la persona**, [...] para que haga una experiencia súper sólida, entonces me concentraría en ofrecer ese apoyo y que ese apoyo no sea de control de evaluación, sino auténtico acompañamiento, un coaching con posibilidades de canalización terapéutica porque necesitamos cuidar a las personas. (2) El segundo carril concentrado en las **figuras cercanas [al docente novel]** especialmente en el líder escolar, que debe tener como una de sus prioridades acompañar y introducir a los noveles [...] porque le está

introduciendo simultáneamente a la comunidad, al colectivo docente y al sistema, es una inserción al contexto y (3) **la tarea del apoyo pedagógico** no? el pasar de modelo a proyecto y pasar de modelo educativo a proyecto educativo, implica desarrollar una gran capacidad de autogestión, si antes tu aprendizaje estuvo muy conducido, ahora es necesario desarrollar al docente novel como aprendiz experto y muy autogestivo con capacidades de ser autocrítico con tu práctica y buscar oportunidades”

Entre las estrategias más frecuentemente abordadas durante las sesiones de tutoría se encuentran el “trabajo individualizado de acompañamiento del tutor” (87%), la “observación de clase” (83%), y el trabajo con portafolios y diarios de formación (80%) junto con “el trabajo en redes de docentes (80%)”.

Figura 4: Elementos presentes en el proceso de inducción mexicano



Entre las estrategias que fueron considerados más útiles para los tutorados en términos de su desarrollo profesional se encuentran el “trabajo con portafolios y diarios de formación”, la “enseñanza en equipo con docentes más experimentados” (comunmente conocidos en muchas regiones como parejas o equipos pedagógicos), y el “trabajo en redes de docentes”.

Teniendo en cuenta la multiplicidad de actores implicados, resulta importante delinear quienes formarán parte del proceso de diseño del programa y diferenciar a quienes está dirigido el programa.

No obstante, como advierte el INEE, al tratarse de una experiencia de reciente creación, aún existe una distancia considerable entre los fundamentos normativos que regulan el programa de tutorías y los aspectos que conforman su implementación. En el diseño de la estrategia destaca la falta de definición de procesos fundamentales, como el seguimiento de las tutorías, en el orden federal y local, de tal manera que fuera posible disponer de información sobre los problemas que se fueran presentando, conocer con precisión los datos y los avances del programa, identificar experiencias favorables para replicar y estar en posibilidades de redefinir y ajustar oportunamente aquellos aspectos a mejorar. Además, es importante destacar que tampoco se plantearon las condiciones institucionales mínimas de implementación, ni la diversidad de escuelas, tipos de servicio y modalidades en las que operaría. Sin embargo, las múltiples realidades en las que se aplicó la estrategia permitieron corroborar que la conformación, las capacidades y la madurez de las estructuras organizacionales son muy diversas, algunas más fortalecidas que otras y con una gran dispersión de atribuciones y prioridades.

Además, como advierte un experto en la temática *“otra de las dificultades que se encontraron era que los tutores tenían una alta carga de trabajo administrativo y un segundo y gravísimo problema fue que no se ajustó adecuadamente el resto del sistema, entonces el tutor tenía que cumplir una cantidad de horas adicionales a su tarea docente”*.

Esto da cuenta como la falta de claridad en el diseño, de los procesos y las atribuciones de los actores, existen múltiples áreas de oportunidad en la implementación de programas de tutorías a nivel más generalizado en el territorio que implica, necesariamente, una articulación y coordinación tanto institucional como del sistema

La implantación de este tipo de programas tuvo, además, otros problemas debido a la **diversidad de contextos** institucionales, organizacionales y operativos de las entidades del país. Una de las principales problemáticas fue la distribución de los docentes de nuevo ingreso en zonas rurales y urbanas. La **cobertura de las tutorías** en localidades urbanas fue consistentemente mayor a la observada en las localidades rurales, principalmente atribuido a la complejidad de encontrar tutores en las zonas rurales o de más difícil acceso (INEE, 2017).

En esta línea, una experta en la temática planteó la necesidad de **atender a las particularidades del contexto** sin descuidar las habilidades del perfil docente que se quiere formar. Al respecto la experta reflexionó:

“¿Se puede diseñar un nuevo programa de educación basado en tecnología para la educación cuando hay muchas escuelas que ni siquiera tienen conectividad e Internet o ni siquiera tienen acceso a la tecnología? Creo que [se debe pensar] en la gente de la sociedad civil, al final de cuentas el sistema educativo debe responder también a esa sociedad del futuro a la que estamos aspirando y que queremos construir... y escuchar las necesidades que tienen la industria, que tienen la ONG, los gobiernos y a partir de ahí, pues pensar esa política Pública y otros modificaciones a los cambios de programas etcétera...”

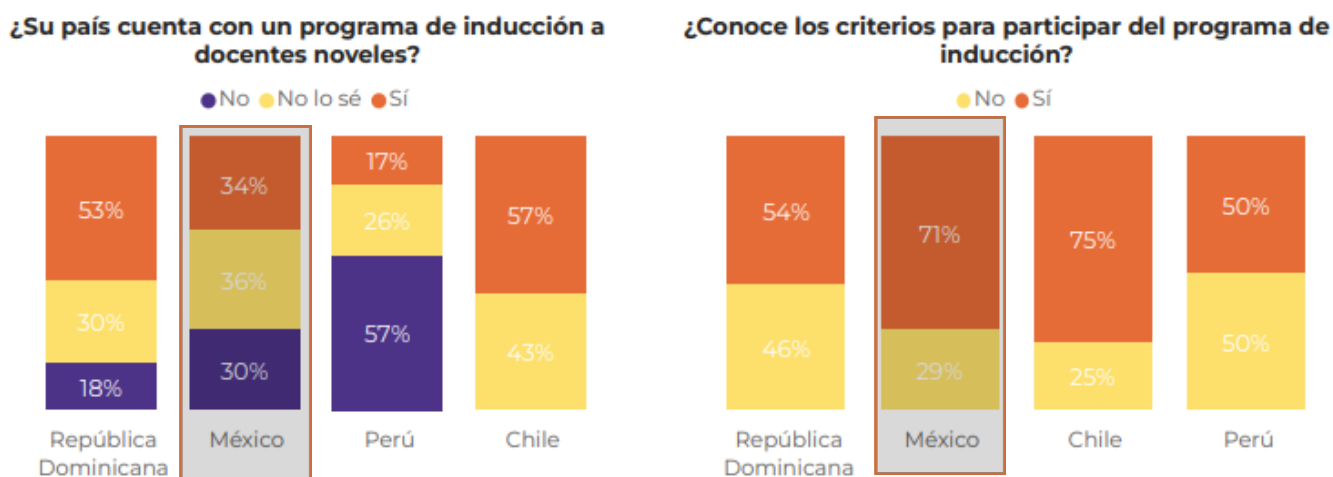
En esta línea, surge la necesidad de pensar en la relevancia de las temáticas y contenidos de los programas de inducción. Uno de los docentes entrevistados advirtió la común desactualización de los programas. Como advierte un docente entrevistado *“...hoy en día la educación requiere otro tipo de metodologías que están centradas en el estudiante, metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, que no se incluyen ni en los programas de formación de la carrera docente como tal y mucho menos en que haya un programa de acompañamiento para insertar eso en en los maestros que están recién egresados. Es por ello que es necesaria una revisión a estos programas para que incluya temas de actualidad en cuestión educativa de metodología, de*

evaluación, de herramientas para el aprendizaje, tecnología para la educación etcétera...”

Este contexto dificulta también el proceso de **asignación de tutores**. Mientras que, desde su concepción se esperaba la asignación de un tutor por docente novel no se logró. Además, otra de las dificultades que se observó fue la falta de seguimiento y capacidad de respuesta de las autoridades educativas, federales y locales, así como poca información y desorganización en la implementación de los diferentes procesos, lo cual se acentuó particularmente en la asignación de incentivos.

Al analizar la **cobertura del programa**, en relación al **acceso a la información**, un 66% de los docentes afirma que su país no cuenta con un programa (30%) o no sabe si existe o no (36%). De quienes conocen el programa, un 71 % conoce los requisitos para participar (Ver figura 5).

Figura 5: México - nivel de conocimiento acerca la existencia de programas de inducción y criterios de participación }



Respecto a los medios por los cuales tomaron conocimiento del programa, es interesante analizar las diferencias entre aquellos docentes que son noveles actualmente (hasta cuatro años de antigüedad) y los docentes que fueron nuevos en su paso por el programa (hasta diez años de antigüedad). En el primer caso, un 50% accedió por la institución en la que ejerce mientras en

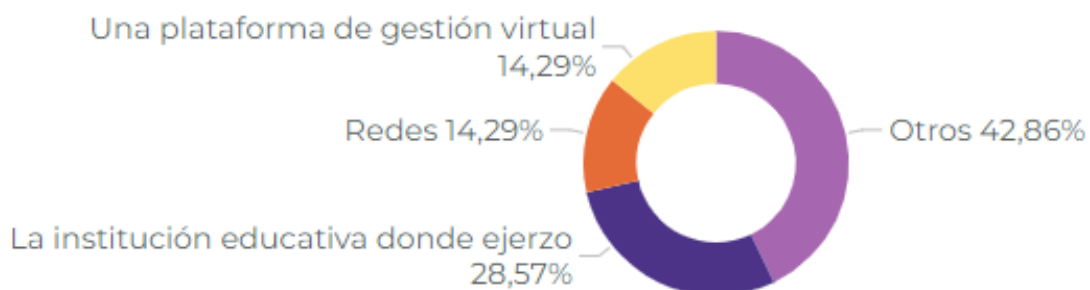
el segundo grupo de docentes con mayor antigüedad revela haber accedido por otros medios (Ver figura 6).

Figura 6: Acceso a la información sobre el programa de inducción según antigüedad en la docencia en México

Acceso a la información sobre el Programa de Inducción en docentes mexicanos con hasta cuatro años de antigüedad en la docencia



Acceso a la información sobre el Programa de Inducción en docentes mexicanos con hasta diez años de antigüedad en la docencia



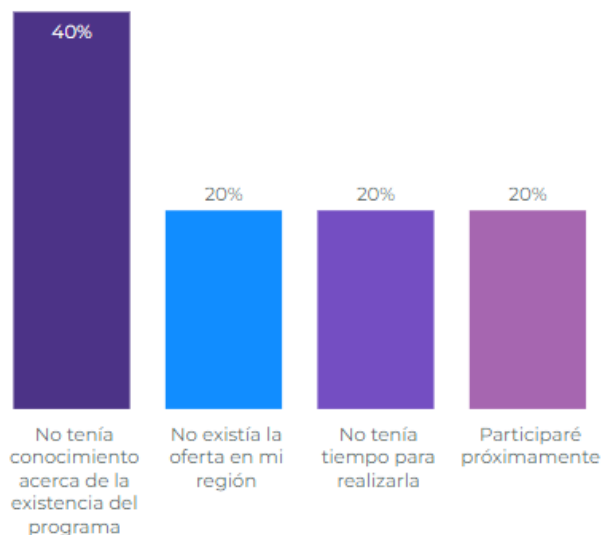
Respecto a la participación, aproximadamente un tercio de los docentes encuestados con hasta diez años de antigüedad afirma haber participado del Programa. Con respecto a los motivos que señalan quienes no han participado, se encuentran mayoritariamente dados por el desconocimiento acerca de su existencia (42%) (Ver Figura 7).

Figura 7: Participación en programas de inducción y sus motivos

¿Ha participado o participa de algún programa de inducción para docentes noveles?



Indique el motivo por el cual no ha participado



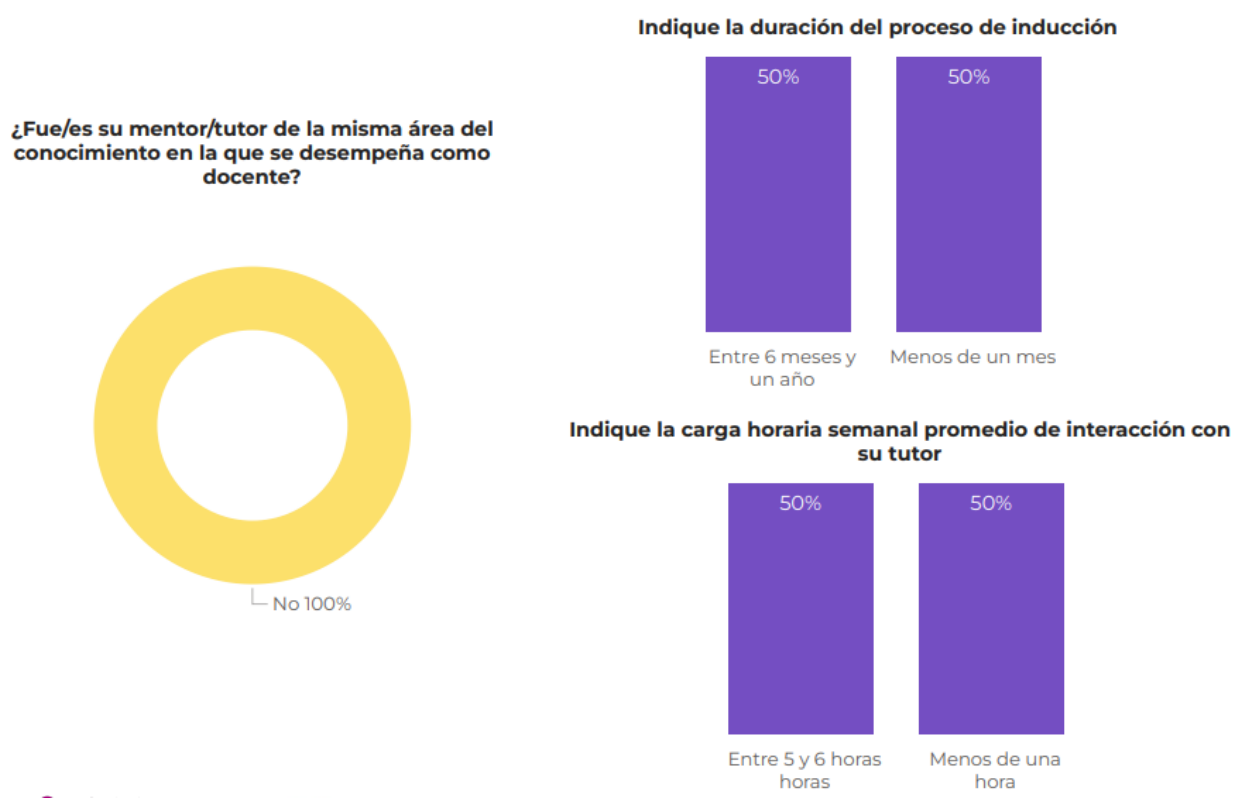
En cuanto al **contenido del programa**, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Tutoría en Educación Básica y Media Superior (INEE, 2016i), las tutorías se desarrollaron a partir de sesiones de trabajo que permitieron resolver inquietudes o problemas del docente novel, y no sólo consistieron en la asignación de un tutor.

En este sentido, tal como se presenta en la figura número 4, el 100% de los docentes encuestados afirmaron que los principales elementos que estuvieron presentes en el programa de inducción consisten mayoritariamente en reuniones con el director y/o profesores experimentados y el acompañamiento de un tutor/mentor. En contraposición, un 100% de los encuestados ha señalado que no ha participado de espacios de trabajo en red o colaboración con otros nuevos profesores. Este dato cobra relevancia considerando que la gran mayoría de los entrevistados destaca el valor de los dispositivos de aprendizaje profesional colaborativo para el desarrollo profesional del docente novel.

En relación con la **utilidad de los contenidos**, existe una percepción positiva de los temas abordados en las sesiones de trabajo, la cual es generalizada entre los tutorados. Sin embargo, algunos de ellos señalaron

la falta de correspondencia entre la especialidad o asignatura impartida por los tutores y la de los tutorados, y aseguraron que no era posible lograr un entendimiento mutuo durante las sesiones de trabajo. Al respecto mencionaron que lo ideal sería que su tutor designado fuera alguien que impartiera la misma especialidad o asignatura para evitar este tipo de problemas. Este aspecto se ve confirmado por los resultados de la encuesta, en la cual un 100% de los docentes afirma que su tutor no fue de la misma área en la que se desempeña como docente y la duración del proceso de inducción, que resulta llamativo considerando que según lo reportado por los docentes, este proceso ha sido muy corto en la mitad de los casos (menos de un mes) con menos de una hora de duración semanal (Ver figura 8).

Figura 8: Aspectos del trabajo con el mentor en el programa de inducción mexicano



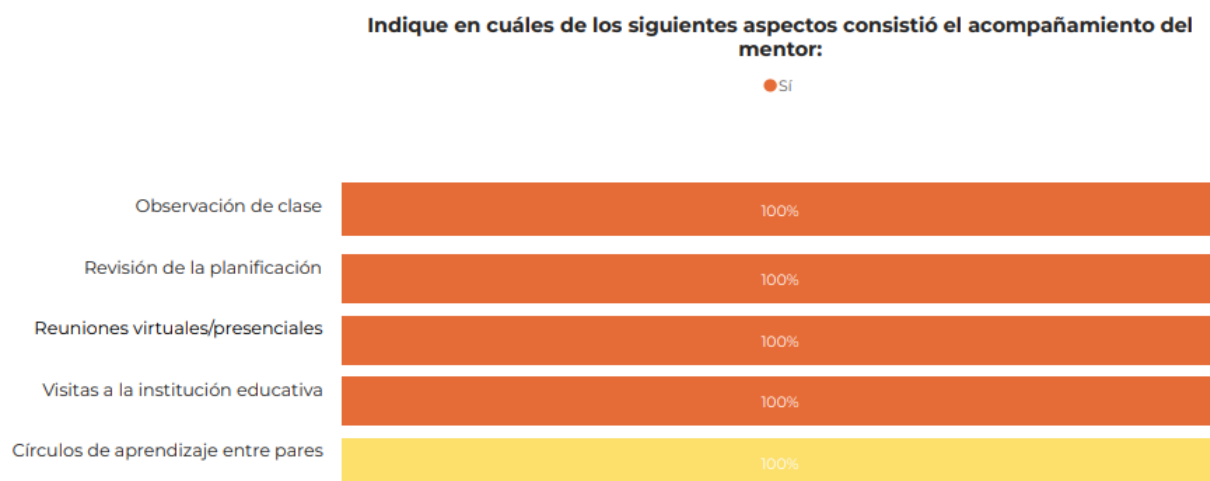
En línea con el sistema de tutorías, se implementó el curso “Formación de Tutores para el Acompañamiento de Docentes y Técnicos Docentes de Nuevo Ingreso”. El objetivo de esta medida era brindar acompañamiento, formación y herramientas al Tutor o Tutora que dará acompañamiento a

los docentes noveles para fortalecer la adecuada incorporación al servicio educativo de los docentes noveles.

Una de las razones por las cuales resultaba atractivo implementar un proceso de mentorías entre docentes noveles y docentes con extensiva experiencia en el campo es debido a lo que un experto en el tema identifica como un choque intergeneracional. *“Empezó a ver mucho choque al interior de las escuelas sobre todo también con la lógica de que había envejecido el grueso de de la plantilla docente en cada escuela, entonces el que llegaba, llegaba muy joven y con un desfase importante”.*

En relación a lo expuesto, es particularmente significativo el siguiente gráfico que ilustra que el 100% de los encuestados, no contó con círculos de aprendizaje entre pares durante el proceso de mentoría, dato que reviste coherencia en relación a la ausencia de este elemento en el Programa. Sin embargo, sería interesante pensar en abordar estrategias de aprendizaje entre pares como medio para fortalecer la cohesión del plantel docente.

Figura 9: Instancias del acompañamiento del mentor en programa de inducción mexicano



Tanto la bibliografía revisada como los relatos de los entrevistados dan cuenta de que el proceso de inserción se trata de un proceso complejo, que abarca varias dimensiones y que implica un entrelazado de roles y **actores estratégicos**. Como advierte un experto en la temática se trata de

“un proceso grande de inserción que implica la participación de sus colegas, que implica la participación del director del centro escolar, el acento se pone en la experiencia en su centro escolar de asignación”

En este sentido, resulta fundamental pensar en las **redes de gobernanza** que se encuentran por detrás de los procesos de implementación de este tipo de sistemas de acompañamiento. Y, además, pensar en la articulación de los intereses y roles de cada uno de estos actores estratégicos. Como advierte una referente del gobierno:

“Existen dos niveles importantes, el primero: el sindicato en todas sus manifestaciones [...] tenemos sindicato institucionalizado y tenemos disidencias sindical. En segundo lugar, también las autoridades educativas en todos los niveles, la sociedad civil en todos los niveles, [...] tenemos que meter a docentes, formadores de formadores, a las personas que están tomando directamente las decisiones en las instituciones. Es más sería espectacular hacer un encuentro de los responsables de las instrucciones formadoras de formadores que son quienes tienen la información cualitativa y cuantitativa sobre lo que acontece. Y por último, yo creo que también docentes noveles, es decir, a ver los que tienen dos años de servicio o tres en el servicio, a ver cómo te está yendo. ¿Qué necesitan?”

PERÚ

Contexto: principales rasgos de la carrera docente

La formación inicial docente tiene como objetivo garantizar el desarrollo de los futuros docentes en las competencias necesarias para asumir la formación de sus futuros estudiantes con actitud autónoma y responsable, para que estos puedan desempeñar un rol activo en la sociedad, en sus sistemas democráticos y ante las nuevas exigencias sociales, científicas y tecnológicas que plantean el cambio a la educación.

En el sistema educativo peruano, la formación inicial de los docentes se imparte en las universidades y en los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP), públicos y privados. Los institutos pedagógicos cobran especial relevancia porque alrededor de 6 de cada 10 de los docentes peruanos se forman en estas instituciones.

Cabe destacar que de los 208 institutos pedagógicos que existen en el país, a enero de 2021, 30 están licenciados (26 públicos y 4 privados). Este proceso de licenciamiento es promovido desde el 2019 por el Ministerio de Educación (MINEDU), y su objetivo es transformar a los institutos pedagógicos en Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP, en adelante escuelas pedagógicas) con el fin de mejorar la calidad educativa.

En el año 2012 en Perú se realizó una importante reforma que propuso la profesionalización de la carrera docente impulsada luego de los bajos resultados en las pruebas PISA en el ranking educativo mundial. Esta reforma se realizó en el marco de la Ley de Reforma Magisterial que buscaba unificar la diversidad de regulaciones existentes, los planes de carrera y remuneraciones reguladas previamente por dos normas de carrera docente, la Ley del Profesorado (LP, 1984) y la Ley de la Carrera Pública Magisterial (LCPM, 2007) para distintos grupos de profesores. Esta reforma tuvo cuatro pilares fundamentales: la revalorización de la carrera docente a través de

procesos de promoción y selección meritocrática, la mejora de la calidad del aprendizaje, la gestión efectiva de las escuelas y el sistema educativo y la reducción de la brecha de infraestructura. Los componentes de esta reforma continuaron una serie de planes y proyectos nacionales que habían sido desarrollados años anteriores: el Acuerdo Nacional (2002 - 2021), el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (2007 - 2021), el Plan Nacional de Educación para Todos (2005 - 2015) y el Plan Estratégico Sectorial Multianual Sector Educación (PESEM) (2012 – 2016).

Otra tendencia para la regulación de la docencia la constituyen los Marcos para la Buena Enseñanza (MBE) (Torres de Araujo, 2018). Si bien no se trata de estándares específicos para graduados de la formación inicial, el Marco de Buen Desempeño Docente de Perú es el resultado de un proceso de diálogo y concertación que a lo largo de más de dos años lideraron el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Foro Educativo, a través de la Mesa interinstitucional de buen desempeño docente. En el documento oficial concertado, se indica que participaron activamente ciudadanos, docentes, especialistas, representantes del magisterio, familias, instituciones académicas y agencias de cooperación técnica (Ministerio de Educación de Perú, 2012, en Meckes, 2014)³

Las modalidades de Ingreso de los docentes noveles

En el sistema educativo peruano, la formación inicial de los docentes se imparte en las instituciones de educación superior públicas y privadas, que dependen del Ministerio de Educación y las Facultades de Educación de las universidades nacionales y particulares. (Minedu, 2019)

Luego de la sanción de La Ley de Carrera Pública Magisterial y la Reforma Magisterial, el ingreso a la carrera se realiza a través de concursos gestionados

³ En la página oficial de Minedu se encuentra el MBE - Ver matriz de dominios, competencias y desempeños: www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf

por el MINEDU. La Ley N° 29062 establece como requisitos para la postulación: (a) poseer título de profesor o licenciado en educación, otorgado por una institución de formación docente acreditada en el país o en el exterior (en este último caso, el título debe ser revalidado en el Perú), (b) ser miembro del Colegio de Profesores del Perú; (c) gozar de buena salud, física y mental, que permita ejercer la docencia, (d) no haber sido condenado ni estar incurso en proceso penal por delito doloso y (e) no encontrarse inhabilitado por motivos de destitución, despido o resolución judicial que así lo indique (Ley 29062).

De acuerdo al MINEDU el concurso de ingreso a la Carrera Pública Magisterial consta de dos etapas (la etapa nacional y la etapa descentralizada) y una fase excepcional. La etapa nacional, a cargo del Ministerio de Educación, consiste en la aplicación de una prueba única nacional compuesta por tres instancias de evaluación: comprensión lectora, razonamiento lógico y conocimientos pedagógicos de la especialidad. Esta etapa es clasificatoria y su aprobación es indispensable para acceder a la siguiente etapa.

La etapa descentralizada, a cargo del Comité de Evaluación escolar, evalúa la Trayectoria profesional y la Competencias Pedagógica del postulante. En esta etapa pueden participar quienes hayan obtenido un puntaje mínimo en las tres subpruebas de la primera etapa y hayan sido asignados a instituciones educativas con plazas disponibles en relación a la inscripción para la que fueron evaluados. La competencia pedagógica se evalúa a través de tres instrumentos: rúbricas de observación de la facilitación de actividades de aprendizajes sincrónicas, rúbricas para la valoración de la sustentación de la planificación y una entrevista individual. Con respecto a valoración de la trayectoria profesional, se realiza una acreditación de la experiencia laboral y la formación académica del postulante.

La fase excepcional, es exclusivamente para los postulantes que aprobaron la etapa descentralizada pero no obtuvieron una plaza de nombramiento. Los postulantes se ordenan por mérito en relación a los resultados obtenidos en la Prueba única Nacional y pueden seleccionar desde el portal del Minedu la DRE o UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) que prefieran que tengan

plazas vacantes dentro del cronograma de fechas correspondiente. Por último, estas plazas se ofrecen en un acto de adjudicación pública al cual deben asistir los postulantes para acreditar los requisitos específicos de cada plaza.

Las principales características de los programas de inducción

El interés por la modernización de la profesión docente en Perú se inicia en el año 2000 en el marco de una búsqueda de renovación de la carrera docente en el contexto latinoamericano, que trajo aparejado una principal preocupación por el fortalecimiento de la formación continua para amilantar las deficiencias de la formación inicial. Tal como manifiesta uno de los expertos entrevistados, la categoría de análisis “docente novel” surge en este nuevo milenio como objeto de interés para el diseño de políticas educativas de acompañamiento en el ingreso a la docencia.

En el contexto latinoamericano, los entrevistados señalaron que se realizaron diálogos en la región sobre experiencias de implementación de programas de inducción en el año 2010, conformado por elementos previos en el diseño de los Programas ecuatorianos, chilenos y el caso del INFOD en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en Argentina.

Con este propósito, se tomaron como referencia los estudios de Pepe Rivero, un reconocido académico peruano, que introdujo una serie de documentos para la revisión de la nueva docencia. De acuerdo con los testimonios, estos estudios constituyeron un insumo para la elaboración del Marco de Buen Desempeño Docente que han sido el punto de partida para el diseño de Programas de Inserción en la docencia.

En este proceso de negociación se involucraron movimientos de docentes, sindicatos, los Institutos de Formación Docente, las Facultades de Educación, organizaciones sociales y reconocidos académicos peruanos.

El Ministerio de Educación (Minedu) puso en marcha el Programa de Inducción Docente 2018 dirigido al profesor novel, es decir, al recién nombrado que por primera vez ingresa a la Carrera Pública Magisterial y no

tiene más de dos años de experiencia en la docencia pública.

Los objetivos del programa están orientados a fortalecer la identidad del docente y su motivación por la enseñanza, promover una cultura del trabajo colaborativo con el fin de que el maestro genere vínculos afectivos con la comunidad educativa, y reflexionar sobre la práctica pedagógica para reforzar el desempeño en el aula. (Minedu, 2018).

La Ley de Reforma Magisterial del año 2012 y su reglamentación en el año 2013 incluyen una amplia variedad de artículos que describen el proceso de inducción en el Perú. Así, es especialmente el artículo 41 regula la organización del programa de inducción:

- El programa de inducción del profesor que ingresa a la primera escala de la carrera magisterial, sin experiencia previa o menor a dos años en la docencia pública, se inicia inmediatamente después del nombramiento y dura un periodo no mayor de seis (6) meses. Tiene la finalidad de fortalecer sus competencias profesionales y personales, facilitar su inserción laboral en la institución educativa y promover su compromiso y responsabilidad institucional.
- La ejecución del programa de inducción está a cargo de un profesor mentor, designado mediante concurso de alcance regional entre profesores de la tercera escala magisterial. Este profesor puede ser de la misma institución educativa o de una institución perteneciente a la misma Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL– en la cual labora el profesor en periodo de inducción.
- En el caso de instituciones educativas unidocentes el programa es ejecutado con el acompañamiento de un profesor de la red educativa o de la institución educativa más cercana, designado por la UGEL.
- En el caso de los docentes que acceden a una plaza por contrato, participan del programa de inducción únicamente aquellos que ocupan plazas orgánicas vacantes por primera vez. Mientras se desarrolle el programa de inducción estas plazas no serán comprendidas en el proceso de reasignación.

- La evaluación del docente beneficiario del programa de inducción se realiza de acuerdo a los criterios que se desprenden del Marco de Buen Desempeño Docente. Sus resultados se incorporan a la calificación de la primera evaluación de desempeño docente. Como vemos, el programa de inducción en el Perú incluye como elemento estructural y principal de apoyo al proceso de inducción la figura del mentor.

Si nos referimos más específicamente a la mentoría, la Resolución del MINEDU de 2016 la describe como “la estrategia central del Programa para contribuir con la incorporación crítica del profesor novel al escenario profesional donde desarrollará su labor mediante acciones de orientación, guía y asistencia personalizada y contextualizada de un mentor con mayor conocimiento y experiencia que el novel”.

El programa de inducción en el Perú tiene seis meses de duración. El proceso inicia con un diagnóstico de iniciación y conocimiento de la situación del profesor principiante, el profesor-mentor debe realizar al menos cinco visitas al aula del profesor principiante y concluye con la última visita para revisar y sistematizar los logros alcanzados.

El profesor-mentor es asignado mediante un proceso de concurso regional entre los profesores que ya hayan alcanzado al menos el tercer nivel en la escala salarial (dentro de la Escala Magisterial). Un profesor-mentor puede proceder de la misma escuela o de la misma Unidad de Gestión Local (UGEL). Tras este periodo introductorio, se espera que los profesores se sometan a una evaluación –que en el momento de elaboración de este Informe aún no había sido implementada– cuyos resultados serán incorporados en su primera evaluación regular de desempeño. (UNESCO, 2020)

A lo largo de este periodo, con el acompañamiento de un mentor, el profesorado principiante va insertándose en la docencia y conociendo el Marco para el Buen Desempeño Docente, que es la guía que orienta su actuación. El programa se estructura en torno a tres componentes formativos y profesionales específicos: el Componente Pedagógico, que implica formación sobre el currículo, metodología, procesos pedagógicos, reflexión sobre la práctica, educación inclusiva; el Componente de cultura escolar, que tiene que ver con las relaciones en la escuela, el liderazgo, clima y habilidades

sociales; y el componente de Identidad y valores, que pretende que los principiantes asuman su papel como profesionales de la educación, adoptando valores de honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Los mentores tienen diferentes perfiles en función del tipo de escuela: polidocente o multigrado, unidocente o escuela normal. Por otra parte, el programa incluye la figura del Asesor Pedagógico, cuyas funciones se centran en la formación y acompañamiento de los mentores del programa, proporcionando asistencia técnica, apoyando los planes de mentoría, desarrollando recursos para la formación de los mentores. Para el adecuado cumplimiento del programa se establece que el profesor principiante debe de: mantener una coordinación e información permanente con el profesor mentor sobre la planificación, ejecución y evaluación de su labor pedagógica; asistir a las reuniones que convoque el profesor mentor y participar en las actividades que contribuyen a su mejor integración a la institución educativa; entregar al profesor mentor las evidencias de su trabajo pedagógico cuando se lo requiera.

El programa contempla un conjunto de estrategias en torno a la relación entre el principiante y el mentor, que incluyen la observación de clases por parte del mentor, el análisis y reflexión sobre la enseñanza desarrollada, en su caso el modelado por parte del profesor mentor, así como grupos de interaprendizaje con docentes entre profesores principiantes y mentores. El programa cuenta también con el apoyo de una plataforma virtual. Para apoyar y facilitar el desarrollo del programa se ha elaborado un conjunto de materiales como son: plan de mentoría, fichas de autodiagnóstico y diagnóstico, registro de acciones y permanencia del mentor en la escuela, cuestionarios, rúbrica de observación, guía de inducción, ficha técnica del diario del principiante y videos informativos. En el momento de escribir este artículo, el programa de inducción docente se encuentra en la fase final del primer año de desarrollo. El Ministerio de Educación está desarrollando su correspondiente análisis y valoración de un proceso que ha configurado la inducción docente ya en una política pública fijada legalmente en la República del Perú.

La implementación de los programas: dificultades y desafíos

Acerca de los principales rasgos de la carrera docente

La nueva carrera instauró un sistema escalafonario de orden meritocrático en los requisitos de ingreso, permanencia y ascenso – vertical y horizontal- en el cargo docente. El ajuste de la vieja ley de profesorado a la nueva carrera docente con la consiguiente recategorización generó una disminución en la cantidad de ingresos en la carrera y por ende, la postergación de programas de acompañamiento a docentes noveles según los actores entrevistados. En este sentido, el avance de la carrera estuvo centrado en mejores condiciones laborales en términos de remuneración y oportunidades de desarrollo profesional, aunque desfasada de la calidad de la oferta de la formación inicial. Tal como expone un experto en la temática:

“no salían de la formación inicial de la carrera tan bien como se esperaba y se entraba rápidamente a la carrera sobre todo esta nueva carrera meritocrática porque terminaba siendo bastante más atractiva que lo que era antes porque era mejor el salario, más exigencia.” (Referente académico)

El sistema de carrera docente se encuentra normada por los estándares de Buen Desempeño Docente que regulan la oferta formativa de formación inicial y las competencias que los docentes deben desarrollar en el ascenso de la escala magisterial. En relación con los estándares para la mejora de la **oferta formativa de formación inicial**, existe consenso entre los actores entrevistados acerca de la relevancia del Marco de Buen Desempeño Docente para orientar el diseño del contenido de propuestas y programas para el desarrollo de la profesión docente. Este documento se expone como un sustento fundamental para la renovación del Diseño Curricular Nacional de Educación Básica de Formación Inicial ponderado por sus enfoques teóricos de actualidad y la orientación práctica de sus lineamientos que suponen una renovación de un enfoque históricamente tradicional. No obstante, se presenta un bache entre la adopción entre los Institutos de Educación Superior Pedagógicos que siguen los lineamientos del Ministerio

de Educación y las Universidades Públicas y Privadas que debido a su autonomía se rigen por su propio currículo de formación.

En este marco, los entrevistados dan cuenta de la necesidad de fortalecer la **articulación entre la formación inicial y las instituciones educativas de Nivel Primario y Secundario** para superar la disociación entre teoría y práctica. En primer lugar, uno de los entrevistados refiere a la relevancia de fortalecer la conexión entre el Diseño de Formación Inicial con el Currículum de Educación Básica ya que constituye un insumo para orientar el futuro desempeño profesional docente en las escuelas:

“...hay un mejor match entre la formación inicial docente y el currículo nacional de educación básica de tal manera que en lo que se forma en los institutos, en las escuelas, en las universidades, esté en una concordancia con la propuesta del currículo nacional de educación básica, porque en términos ya de su ejercicio laboral docente es con ese currículo que van a trabajar en la escuela, pero además también es con las plazas que ofrece ese currículo”

En segunda instancia, un docente consultado señala la importancia de iniciar la interacción con la comunidad educativa a partir del segundo semestre de la carrera docente para conocer las características del contexto educativo y los estilos de aprendizaje de los estudiantes:

“Entonces creo yo que es importante que el estudiante de pedagogía pueda ir a las instituciones educativas y de repente desarrollar determinados acompañamientos en un inicio, o por ejemplo, a los a los estudiantes rezagados, de repente podrían hacer actividades. Entonces enfrentarse a esas situaciones retadoras y difíciles podría ser probablemente importante y ahí trabajar justamente como los estudiantes”

A partir de lo expuesto, los entrevistados plantean como un desafío pendiente la necesidad de fortalecer la articulación entre las políticas educativas para articular el avance en la carrera docente con un avance en el sistema formativo para la mejora del desempeño docente. Es necesario diseñar estrategias que permitan superar la disociación entre teoría y práctica que

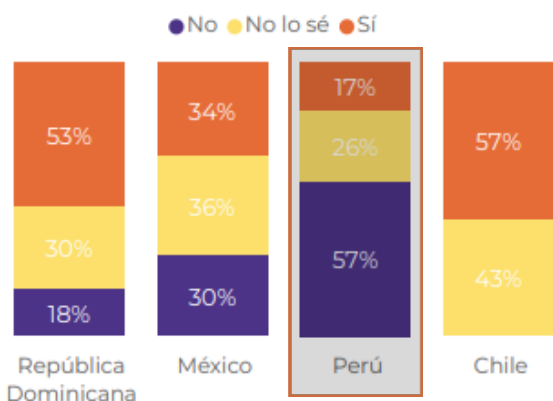
existe en la formación inicial, generar una propuesta que permita integrar la propuesta formativa tanto de Universidades como de Institutos de Formación Docente y **trabajar en las escalas de Desempeño Docente** para que no sólo signifiquen un marco para el diseño de programas y políticas educativas sino también **un instrumento que los docentes puedan utilizar para su desarrollo profesional.**

Es importante destacar que la resolución supone un **desafío en términos de cobertura del programa**, los actores consultados señalan que hay un alto número de contratados que se encuentra alrededor del 35% de los docentes que no reciben este acompañamiento y a su vez, muchos docentes se encuentran de 8 a 10 años en condición de contratado antes de obtener un nombramiento en la carrera pública.

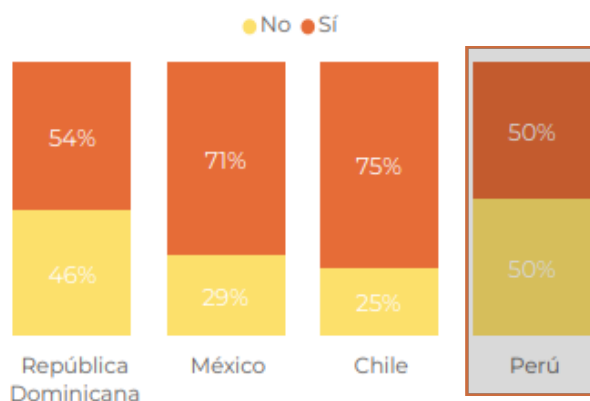
Con respecto al acceso a la información sobre el programa, también se presenta un desafío importante en términos de **conocimiento de la población docente**, ya que en total el 83% de los encuestados niega o desconoce la existencia de este programa y de quienes lo conocen, sólo la mitad afirma saber cuáles son los criterios para participar (Ver figura 10).



¿Su país cuenta con un programa de inducción a docentes noveles?



¿Conoce los criterios para participar del programa de inducción?



Por último, el proceso de monitoreo y evaluación de la implementación de estos programas continúa siendo una deuda pendiente para analizar los

resultados del programa, ya que tal como mencionan todos los entrevistados la información disponible es exclusivamente la proporcionada por el Minedu.

El acceso al cargo está dado por el Concurso Público de la Carrera Docente e implica la aprobación de las etapas de evaluación para la obtención de una plaza. Los actores entrevistados coinciden en que el ingreso está signado por la complejidad de las **instituciones educativas de ingreso** y los **desafíos de la práctica docente**.

El ingreso al sistema de carrera docente generalmente se realiza en las instituciones educativas más desafiantes debido a sus altos índices de riesgo social o vulnerabilidad socioeconómica. De acuerdo con el testimonio de uno de los docentes entrevistados, los desafíos que enfrenta el docente novel están sujetos a las **características de la institución educativa**. En este sentido, se plantea la relevancia de contemplar la situación que afrontan los docentes de ámbitos rurales y urbanos para diseñar propuestas formativas específicas de acompañamiento. Según el testimonio de uno de los docentes entrevistados, este “choque con la realidad” del docente novel también se expresa en el manejo del grupo y el “aterrizaje” de las estrategias y la **didáctica específica de cada disciplina** para adecuarlas al contexto y las características de los estudiantes.

En última instancia, se señala que la deserción de la carrera docente muchas veces se produce debido a las dificultades de los docentes para alcanzar los indicadores de desempeño esperados por los estudiantes. Por este motivo, se propone que es necesario que los programas de inducción pongan el centro en realizar un asesoramiento pedagógico orientado a la mejora de los resultados de los estudiantes.

Acerca de las características del Programa de Inducción

El **Programa de Inducción** de Docentes Noveles se encuentra disociado del plan de estudios de la Carrera de Pedagogía en la Formación Inicial según lo revelado por las fuentes consultadas. Uno de los académicos expertos entrevistados, señala que la propuesta original del diseño del Programa en el

Plan Nacional de Capacitación Docente estipulaba una **articulación entre las prácticas profesionalizantes y el programa de inducción centrado en un plan de integración entre la formación continua y la formación inicial.**

Asimismo, debido a las falencias ya señaladas de la Formación Inicial, se señala como un riesgo que los programas de inducción operen como remedial a las deficiencias del plan estudios de la Carrera de Pedagogía: *“el programa de inducción sea un programa de inducción que exista, pero que no sea tan protagónico como ahora no es cierto, o sea, probablemente esto es solamente intuitivo, el riesgo mayor que puede tener un programa de inducción, es que le pase lo que le pasó a la capacitación docente, ¿no? es decir, ser remedial a los problemas de la formación inicial porque fracasaría totalmente”*

Por consiguiente, es fundamental que la implementación del programa esté orientado a la consecución de los objetivos propios del programa que contribuyan al fortalecimiento de las competencias necesarias de los docentes noveles para afrontar los desafíos que se presentan en los primeros años de su ejercicio profesional.

En relación con el **contenido del programa**, los principales elementos que los entrevistados señalan como centrales en el contenido del proceso de inducción consiste en la necesidad de fortalecer **la integración entre teoría y práctica, la profundización en la práctica reflexiva y el desarrollo de habilidades de educación socioemocional y vinculados a los desafíos del contexto educativo.**

En primer lugar, docentes y académicos entrevistados exponen que es necesario que se incorpore **la teoría y la práctica** de forma equitativa para que el programa no corra el riesgo de “instrumentalizarse”, es decir, que puedan analizar teóricamente lo que sucede en la práctica utilizando los conocimientos de la formación inicial. En palabras de un docente, se requiere un trabajo colaborativo entre los docentes de la institución para aportar la formación teórica de los docentes noveles y la experiencia de la práctica de los docentes con mayor antigüedad.

En segundo lugar, la **práctica reflexiva** es uno de los principales objetivos que postula el programa “reflexionar sobre la práctica pedagógica para reforzar el desempeño en el aula” y se observa con frecuencia en el discurso de los entrevistados. La reflexión aparece asociada a espacios de observación de forma acompañada con otros actores para retroalimentar la práctica del docente novel y contribuir al fortalecimiento de sus oportunidades de mejora. En estos términos lo expresa uno de los docentes entrevistados:

“no hay un proceso de un profesor presente, por lo menos un resumen de lo que ha sido su clase y sepa diferenciar los momentos, qué situaciones han podido lograr o de acuerdo con el momento de que se encuentra en la sesión y qué dificultades ha tenido, porque también no es sólo una cuestión pedagógica” (Docente)

En tercer lugar, se señala que se requiere el desarrollo de **competencias sociales y socioemocionales** vinculadas al contexto educativo en el que se desempeñan los docentes noveles, que tal como se expuso anteriormente, suelen caracterizarse por su complejidad. En efecto, los académicos plantean que es importante que se amplíe el foco exclusivamente pedagógico para incluir el abordaje de habilidades de trabajo con la interculturalidad, habilidades de educación socioemocional y clima escolar. Así lo manifiesta un académico entrevistado:

“quiero que los chicos aprendan, pero también quiero que los chicos estén lo más tranquilos a nivel socioemocional, que puedan desarrollar algunas habilidades mínimas de ciudadanas y hasta donde he visto los programas están muy concentrados en el tema pedagógico didáctico duro de aprendizaje”

Por último, luego de la finalización del programa, los docentes deben realizar una **evaluación** de las competencias desarrolladas durante el proceso de inducción. No obstante, se menciona que la evaluación del programa no se está implementando en la actualidad debido a la cantidad de mentores en relación con el elevado número de docentes noveles nombrados en la carrera pública.

Los actores estratégicos en la implementación del programa que señalan los entrevistados aluden al **docente mentor, las alianzas regionales para el intercambio de experiencias y formación y los actores de la comunidad educativa del docente novel**. De acuerdo con los testimonios, es necesario fortalecer la función que adquieren durante el proceso de inducción para obtener resultados exitosos en la formación de los docentes noveles.

El rol del **mentor** se describe como una figura que debe brindar tutoría y acompañamiento al docente novel para la mejora de su práctica. Los expertos alertan de la importancia que este proceso no se convierta en una supervisión ya que se requiere contribuir al bienestar emocional del docente novel a través de un vínculo de confianza que favorezca la retroalimentación y la mejora.

La selección de mentores constituye uno de los principales desafíos pendientes que identifican los actores en la implementación. Según sus testimonios, el rol del mentor es fundamental para el éxito en la implementación del programa:

“, el elemento importante es quien te da la retroalimentación. Entonces uno como actor a veces no recibe la suficiente retroalimentación para mejorar el proceso, entonces ahí es la idea del acompañamiento sea a través de un acompañante certificado...” (Docente)

Los académicos y docentes entrevistados coinciden en que los mentores deben tener un conocimiento experto del diseño curricular y experiencia virtuosa en el ejercicio de la práctica docente. Es importante destacar que un aspecto destacado del programa es que los mentores seleccionados son parte de la institución educativa en la que se desempeña el docente novel lo que favorece la transmisión de estrategias y saberes vinculados al contexto escolar.

A partir de lo expuesto, se plantea la relevancia de fortalecer la formación de mentores involucrando a la Facultad de Educación de las escuelas superiores y la generación de instancias de especialización en la Carrera de Pedagogía. En este marco, uno de los académicos señala la necesidad de generar

espacios de diálogo entre mentores y académicos, para promover un círculo de retroalimentación virtuosa entre las instituciones educativas y los Institutos Formadores. Adicionalmente, se propone el establecimiento de **alianzas regionales** para motivar el intercambio y la formación entre mentores de la región:

“Creo que podría contarse con mentores regionales nacionales e incluso internacionales creo que en las condiciones de la web dos puntos cero permitirían articular mejor ellos de tal manera que esto programas de inserción de maestros noveles, cuenten, lo mejor de la docencia de cada país” (Académico)

En la **comunidad educativa**, los referentes consultados realzan el valor del acompañamiento de los equipos directivos y el trabajo en red entre docentes para acompañar el ingreso del docente novel a la institución educativa. En efecto, emerge como un desafío pendiente fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos a través de instancias de formación específicas y el desarrollo de una especialización en la Formación Docente Inicial orientada a los equipos directivos. Complementariamente, se abre una propuesta para fortalecer los procesos de acompañamiento entre pares, profundizando las redes de maestros que han tomado relevancia desde el inicio de la pandemia entre docentes de distinta generación. Con este fin, se resalta la necesidad de establecer espacios de aprendizaje colaborativo entre pares dentro del horario escolar.

REPÚBLICA DOMINICANA

Contexto: Principales rasgos de la carrera docente

En 2014 se sancionó el Pacto Nacional de la Reforma Educativa en la República Dominicana. El Pacto contiene acuerdos y compromisos de distinta naturaleza. Algunos implican políticas públicas concretas y reformas legislativas; otros exigen dedicar mayores esfuerzos públicos y privados; y otros promueven cambios de paradigmas en el accionar cotidiano personal y colectivo. El acuerdo parte, desde su redacción, desde un amplio consenso en torno al papel fundamental que juega la formación, la fortaleza moral, el compromiso y la entrega del docente en el logro de los aprendizajes.

Uno de los compromisos del Pacto Nacional, fue el de organizar y poner en funcionamiento el proceso de inducción del docente de nuevo ingreso o docente principiante. Se pueden identificar algunos antecedentes en la normativa en relación a dicho aspecto de la carrera docente, siendo los principales la Ley General de Educación 66-97 y el Reglamento del Estatuto del Docente, en los que se establece que los aspirantes a ejercer el servicio y la función docente, luego del concurso de oposición, tendrán un período probatorio de inducción. Otro antecedente que establece lineamientos alrededor de la carrera docente y específicamente del proceso de inducción es el Artículo 17 de la Ordenanza No. 8'2004, el cual plantea un Sistema Nacional de Formación Docente concebido en tres etapas diferenciadas: Etapa Inicial, de inducción en el sistema educativo; Etapa de Orientación Profesional, de los primeros años de ejercicio; y de Desarrollo Profesional, de consolidación-actualización de la formación durante toda la vida profesional. En el artículo 18 de esta última ordenanza, se presenta al Sistema de Formación Docente como un conjunto de subsistemas, dentro del cual se encuentra el de Orientación Profesional. Este subsistema contempla las

acciones dirigidas a los primeros años del docente en el ámbito profesional. Encargándose entre otras cosas de :

- Insertar al nuevo docente en una comunidad de aprendizaje que le permita ejercitar su función docente con seguridad, con la verificación y ampliación de sus conocimientos y con el apoyo de un grupo más experimentado que lo apoye.
- Proporcionar al Sistema Educativo Dominicano un docente que se apropie de una cultura institucional con la cual se sienta identificado y comprometido.

Las modalidades de Ingreso de los docentes noveles

En materia de acceso a la carrera docente, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014) ratifica la necesidad de ampliar y fortalecer la política de ingreso a la carrera docente para incorporar al sistema educativo a profesionales definidos como de “alta calidad” mediante concurso de oposición. Asimismo, reconoce y ratifica esta posición al especificar que el ingreso a los cargos docentes sólo puede realizarse mediante concurso de oposición. Para ello, se estableció una Guía Específica Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. De acuerdo con el Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente (2016), el objetivo de la guía es establecer orientaciones y especificaciones operativas para la efectiva aplicación de los Estándares en el referido concurso de oposición. De este modo se pretende asegurar que las instancias y actores que intervienen lo hagan con conocimiento preciso de los indicadores de conocimientos, disposiciones y competencias se realizará la evaluación de ingreso al servicio. La oposición consiste en la aplicación de pruebas y exámenes para permitir que las personas ingresen al servicio educativo. Esta política educativa se adopta con el propósito de conseguir la selección de personal docente competente para ocupar las plazas vacantes en los centros educativos públicos.

Los antecedentes normativos para el ingreso selectivo al servicio y función docente mediante Concursos de Oposición de República Dominicana comenzaron en 1991, tras la sanción de la Ley 14-91 del Servicio Civil y la Carrera Administrativa, derogada luego por la Ley No. 41-08 sobre Función Pública. El artículo 139 de dicha legislación establece que los cargos docente, administrativo-docentes y técnicos-docentes de todos los niveles del sistema educativo público serán distribuidos por concursos de oposición y que la oposición y méritos profesionales se utiliza para los ascensos y promociones, evaluando el desempeño mostrado por el/la aspirante en labores o cargos anteriores. Además, el Reglamento del Estatuto del Docente, aprobado en agosto del 2000, prevé que “el ingreso a la carrera docente, cualquiera que sea la clasificación, cargo y categoría, se efectuará mediante concursos de oposición de antecedentes profesionales, prueba de oposición y entrevista”, explicitando las pautas bajo las cuales debe regirse (vacantes, convocatorias, publicidad, requisitos y criterios de evaluación, comisiones calificadoras).

En el caso dominicano, el concepto que se utiliza es Concurso de Oposición que se define como “el proceso en el cual se hace pública la disponibilidad de una vacante y los/as aspirantes a ocupar el cargo se someten a evaluaciones técnicas en igualdad de condiciones atendiendo a las normas establecidas” (Decretos Presidenciales Nos.524-09 y 525-09). Asimismo, la Orden Departamental 312, se refiere al término como un procedimiento selectivo en el que varias personas participan para ocupar un cargo. Es decir, que se asume como un proceso técnico-legal de selección en base a criterios de disposiciones actitudinales y competencias básicas.

Un aspecto interesante a destacar es que la redacción de la propia guía introduce una serie de ejemplos y evidencias de casos internacionales (Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, México, El Salvador y Panamá en Latinoamérica y Grecia, Luxemburgo y Francia en Europa). Estos casos se presentan como antecedentes del uso de concurso de méritos para ocupar los cargos abiertos a concurso, en base a criterios previamente especificados. En contraposición trae los casos de Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia, Escocia, Irlanda, Inglaterra en donde se aplica un “Sistema Libre” de selección

para cubrir puestos vacantes en un puesto concreto sin ningún criterio específico establecido.

Para ingresar a la carrera docente, los aspirantes deben agotar un proceso común en las IES y en el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu). Quien ingrese debe obtener una puntuación mayor o igual a 450 puntos para ingresar a la carrera docente. Los procesos y requisitos de admisión para poder cursar una carrera de grado en una Institución de Educación Superior en República Dominicana son establecidos por las propias instituciones, de acuerdo al Art. 33 de la Ley 139-01, que crea el Sistema de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, el cual define las atribuciones de las instituciones, en su inciso j: “Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias”. Adicionalmente el Art. 59 de dicha ley establece una prueba diagnóstica obligatoria, previo al ingreso a las Instituciones de Educación Superior, la cual será administrada por el MESCyT, informando a las instituciones del resultado para que la tengan como criterio de admisión o como insumo para el inicio de los programas de nivelación. Su uso descansa en la discrecionalidad de las instituciones. Le corresponde a las instituciones planificarlos y ejecutarlos. En el Reglamento para Evaluación y Aprobación de Carreras a Nivel de Grado (MESCyT, 2013) se establece adicionalmente en el Art. 18 que “las instituciones de educación superior deben establecer el perfil de ingreso de los estudiantes”, y el Art. 19 reitera la obligatoriedad de la prueba de admisión, cuyos resultados son de uso discrecional.

Se establece con carácter obligatorio el examen de admisión que evalúa las competencias requeridas para iniciar estudios a nivel superior en la formación docente. Esta prueba contiene dos componentes centrales: la Prueba de Orientación y Medición Académica (POMA⁴) y la Prueba estandarizada reconocida internacionalmente en procesos de selección de estudiantes para ingresar a estudios a nivel superior, validadas para su aplicación a nivel nacional.

⁴ La Ley 139-01, de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, en su artículo 59 establece la POMA como una prueba diagnóstica inicial de orientación y medición, previo al ingreso a la educación superior, la cual tiene un carácter obligatorio para todos los que quieran ingresar a la educación superior.

Las principales características de los programas de inducción

La inserción o inclusión en la carrera docente representa un componente estratégico diseñado en el marco de una política de capacitación del personal docente, muchas veces promovida por países con mejores resultados de aprendizaje, y arraigada en el reconocimiento de la necesidad de apoyo y orientación de quienes comienzan a enseñar.

En República Dominicana, la instancia de inducción corresponde a la tercera parte del tramo del sistema de carrera docente. Está específicamente dirigido a buscar, entre otros aspectos, el conocimiento y la integración en la estructura de la organización (escuela, entorno, normas y hábitos) de los nuevos docentes, así como apoyar su desarrollo profesional potenciando su capacidad de éxito asociado con función educativa.

El plan de integración propuesto para República Dominicana se enfoca en aspectos que ayuden a facilitar la iniciación, adaptación e integración de los nuevos docentes en su práctica profesional y en el ámbito escolar. En este sentido, la aplicación efectiva de las normas con sus tres tipos de indicadores ayuda a formar los objetivos que posibilitan el diseño y desarrollo del plan. El plan se basa en un esquema de tres indicadores: Conocimientos Esenciales, Disposiciones críticas y Desempeño⁵. En esta línea se caracteriza al proceso de inducción como una herramienta eficiente y eficaz para la construcción de metas precisas, enfocadas en contenidos específicos, para seleccionar y preparar docentes competentes y capacitados para desarrollar efectivamente sus habilidades en el contexto escolar. Incluye un dispositivo adicional para la capacitación simultánea de los docentes durante la inducción y las herramientas correspondientes utilizadas para evaluar sistemáticamente todo el proceso.

⁵ En la página oficial de Ministerio de Educación se encuentra el documento que presenta dichos estándares y competencias relevantes: [1ZZL-guia-especifica-para-el-ingreso-al-servicio-docente-mediante-concurso-de-oposicionpdf.pdf \(ministeriodeeducacion.gob.do\)](https://www.minedu.gob.do/1ZZL-guia-especifica-para-el-ingreso-al-servicio-docente-mediante-concurso-de-oposicionpdf.pdf)

La implementación de los programas: dificultades y desafíos

Acerca de los principales rasgos de la carrera docente

La Carrera docente en República Dominicana se encuentra regulada por los Estándares Profesionales sancionados en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa en 2014. Existe consenso entre los actores entrevistados acerca de la claridad que ofrece este marco para el diseño del contenido de programas de formación docente. No obstante, se evidencia en el discurso una brecha de implementación debido a las dificultades para aplicar los lineamientos establecidos en la **oferta de formación docente inicial y los programas de desarrollo profesional.**

Según los testimonios de los académicos entrevistados, el plan de estudios de las instituciones de educación superior no está alineado con los Estándares Profesionales de Desempeño y su contenido se encuentra disociado de la práctica docente de los centros educativos. En este sentido, los referentes destacan las medidas que se forjaron para dar respuesta a este desafío, por un lado, en el fortalecimiento de un eje transversal de práctica en la Carrera a partir de la normativa 0915 y a su vez, en el impulso de medidas de cooperación entre los institutos formadores y los centros educativos. En palabras de un entrevistado: *“Desde el ISFODOSU nosotros estamos tratando de desarrollar una cooperación mutua con las instituciones de educación superior en ese sentido, aunque es algo que se viene haciendo ya por un tiempo, estamos fortaleciendo lo que es el compromiso nuestro con las escuelas de práctica, porque al establecer mayores compromisos y desarrollar diferentes acciones, eso nos sirve de punto de partida para también poderlo hacer con otros centros educativos”*

Por otra parte, los actores señalan como un acierto la incorporación de requisitos de ingreso a la formación inicial para la mejora de la formación docente. A partir del año 2017 se reglamentó la administración de Pruebas

Diagnósticas para los postulantes a la Carrera de Educación. Tal como indican los testimonios, la puntuación mínima requerida para el ingreso y los cursos de nivelación, han contribuido a mejorar el nivel de los egresados de los institutos, lo que se evidencia en la mejor formación que demuestran los egresados en los Concursos del Ministerio de Educación.

Acerca de las modalidades de ingreso de los docentes noveles

Los desafíos de los docentes noveles que se manifiestan están dados por las características desafiantes de las **instituciones educativas de ingreso** y las dificultades ligadas a sus **responsabilidades pedagógicas, disciplinares y administrativas**.

Las **instituciones de ingreso** de los docentes noveles se caracterizan por ser instituciones problemáticas situadas en comunidades con un alto nivel de vulnerabilidad. Los referentes consultados convergen en las dificultades que presenta la cultura escolar de estos establecimientos, en la cual el ingresante se percibe como una amenaza al orden institucional. Los colegas atentan contra la capacidad de innovación y las propuestas novedosas del docente en la coacción que ejercen para que se amolde a la monotonía de tradición escolar: *“al nuevo como a un ente extraño de “qué va a venir este aquí, ese profesor nuevecito que tiene muchas innovaciones, muchas ideas” (lo dice con tono de burla) Ese docente no puede hacer nada porque lo primero que le dicen es “aquí funciona así las cosas”* (Referente gobierno)

“...ves un profesor innovador revolucionario, hasta lo miran mal en la escuela”, “ aquí viene este inventado” “ahora yo tengo 20 años haciendo esto”

Esta situación se acentúa aún más en los casos en los cuáles el docente novel se encuentra realizando el programa de inducción bajo la mentoría de un docente de otra institución educativa que genera una sensación de recelo entre los colegas del plantel docente.

Por su parte, los entrevistados señalan que el docente novel debe afrontar **desafíos de índole pedagógico, socioemocional, actitudinal y psicológico**. En primer lugar, se mencionan las **dificultades pedagógicas** vinculadas a las

dificultades para enseñar en aulas heterogéneas, planificar una clase adecuada para las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y fundamentalmente implementar estrategias de evaluación. En segundo lugar y tercer lugar, se resalta el despliegue de **habilidades socioemocionales** para el manejo del grupo y la resolución de conflictos áulicos y su vez, la actitud del docente frente a la **dimensión organizacional** y el compromiso con el centro educativo. Por último, se enfatizan los miedos e inseguridad que afronta el docente al iniciarse en la profesión: *“Tenía miedo, incertidumbre, no conocía al director, no conocía a los colegas, el aula era problemática desde ya por ser un liceo nocturno con jóvenes adolescentes de una población vulnerable, de una comunidad vulnerable, miedo de la planificación... porque estaba ahí pero ¿cómo lo hago? Tenía miedo de cómo iba a trabajar la disciplina en el aula, miedo que tiene que ver con el pase de lista, cómo evaluar”*

Acerca de las características del Programa de Inducción


Según el testimonio de los actores entrevistados el marco legal para la implementación del **programa de inducción** estaba dada por el reglamento del estatuto Docente de la Ley Nacional de Educación promulgada en 1997 pero no se efectivizó sino hasta el año 2014 con el Pacto de Reforma Educativa que sanciona la estrategia de Desarrollo Nacional 2030. En el mismo año, se desarrollaron los estándares profesionales de desempeño para el desarrollo de la Carrera Docente. Estos antecedentes legales constituyeron el marco normativo para el diseño del Programa Nacional de Inducción basado en los estándares de calidad de desempeño. Los referentes consultados señalan que su principal objetivo consiste en apoyar el ingreso del docente para su incorporación en el ambiente laboral, cultural y comunitario del centro educativo. Este proceso debe estar centrado en la mejora de su desempeño y en la construcción de un plan docente de desarrollo personal y profesional. La formación está destinada al docente novel y al tutor y directivo escolar que acompañan al docente novel en su inserción en el centro educativo.

En relación con el proceso de diseño del Programa, se observan disidencias respecto a los actores que se involucraron efectivamente en la elaboración del documento. Desde la perspectiva de un entrevistado, el Ministerio de Educación convocó a una Universidad para trazar las pautas del modelo y cuestiona que haya habido una participación de múltiples actores tal como indican las fuentes oficiales. De modo análogo, otro referente da cuenta de que en el diseño del programa primó la participación de expertos, pero no se contempló la visión de docentes y directivos de instituciones educativas públicas que son los principales destinatarios del programa.

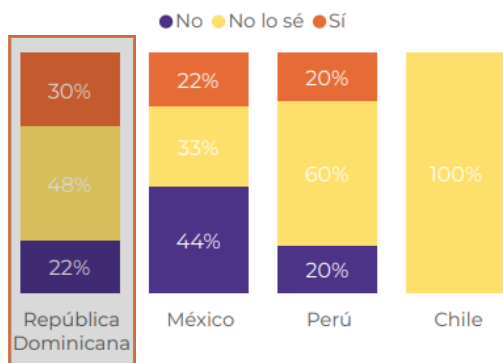
La normativa establece que la participación en el programa de inducción es obligatoria, ya que el docente debe cumplir un período de provisionalidad durante el primer año de acompañamiento y luego de su finalización debe rendir una evaluación de desempeño. Uno referente del gobierno resalta la importancia de esta evaluación para la permanencia de los docentes en el sistema. No obstante, se les otorga una segunda oportunidad para fortalecer sus áreas de mejora si no aprueban esta primera instancia.

Sin embargo, cabe destacar que aún no se ha realizado una **evaluación del programa**. Los entrevistados coinciden en que es necesaria una “sistematización del proceso”, contar con información que permita evaluar los resultados e identificar oportunidades de mejora para revisar la propuesta.

Según los datos recuperados por la encuesta, alrededor de la mitad (48%) de los docentes de hasta diez años de antigüedad de República Dominicana afirman que su país no cuenta con un sistema de inducción para docentes noveles (30%) o no sabe si existe o no (30%). De modo análogo, de quienes afirman la existencia del Programa, alrededor de la mitad no conocen cuáles son los criterios para participar.

 **República Dominicana - Nivel de conocimiento acerca de la existencia de programas de Inducción y los criterios para participar según docentes con hasta cuatro años de antigüedad en la docencia**

¿Su país cuenta con un programa de inducción a docentes noveles?



¿Conoce los criterios para participar del programa de inducción?

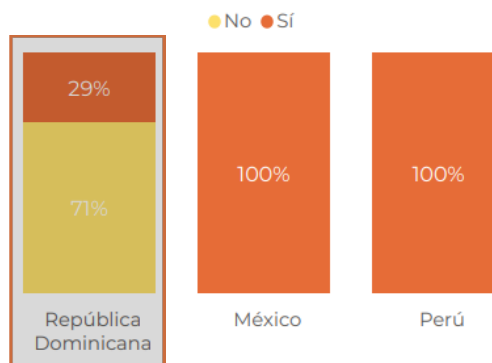
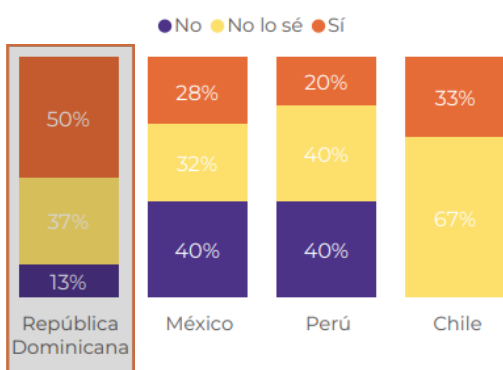
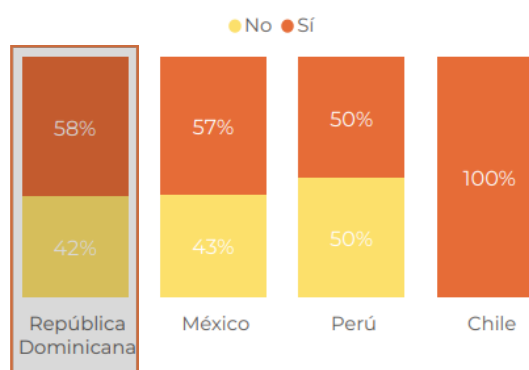


Figura 12: República Dominicana - Nivel de conocimiento acerca de la existencia de programas de Inducción y los criterios para participar

¿Su país cuenta con un programa de inducción a docentes noveles?



¿Conoce los criterios para participar del programa de inducción?



Por otra parte, al observar los medios de acceso a información sobre el Programa, identificamos diferencias entre quiénes son noveles actualmente (hasta cuatro años de antigüedad) o han sido noveles recientemente cuando pasaron por el programa (hasta diez años de antigüedad). En el caso de los docentes noveles actualmente, la mayoría afirma que lo conoció por un colega o redes sociales mientras que en el caso de los docentes de hasta diez años de antigüedad, señalan que lo conocieron mayoritariamente por la institución en la que se desempeñan.

Figura 13: Medios de acceso a la información sobre el Programa de Inducción de docentes dominicanos con hasta cuatro años de antigüedad en la docencia

¿Cómo ha accedido a información sobre el programa de inducción?

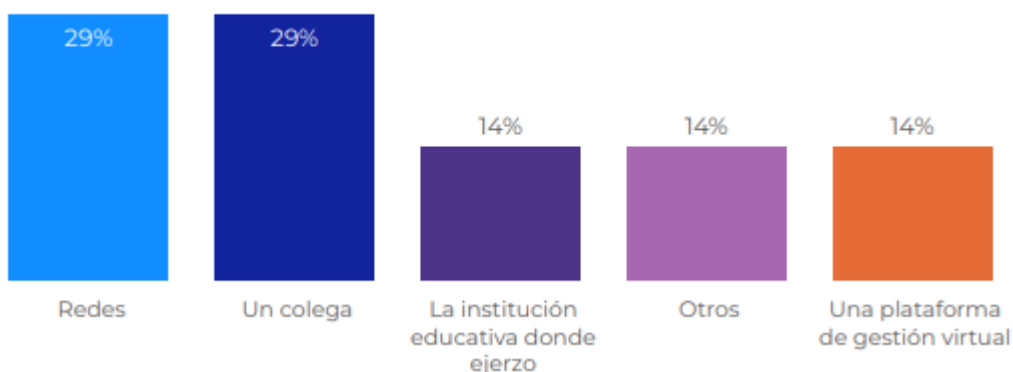
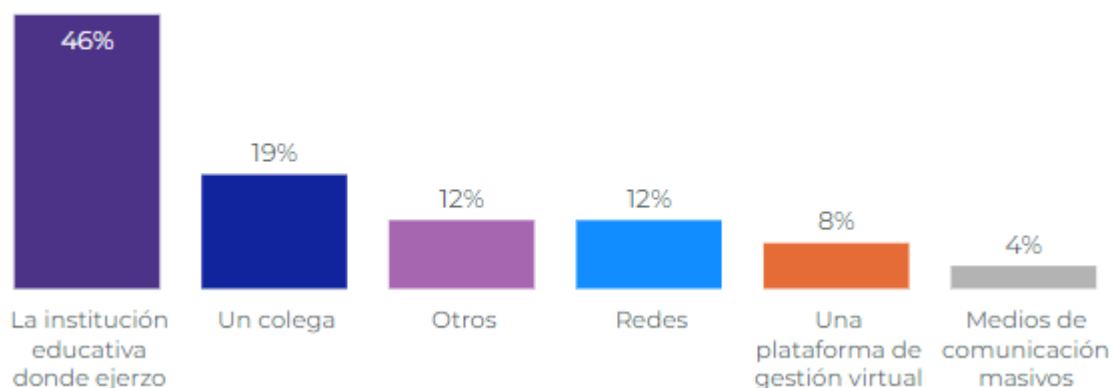


Figura 14: Medios de acceso a la información sobre el Programa de Inducción de docentes dominicanos con hasta diez años de antigüedad en la docencia

¿Cómo ha accedido a información sobre el programa de inducción?

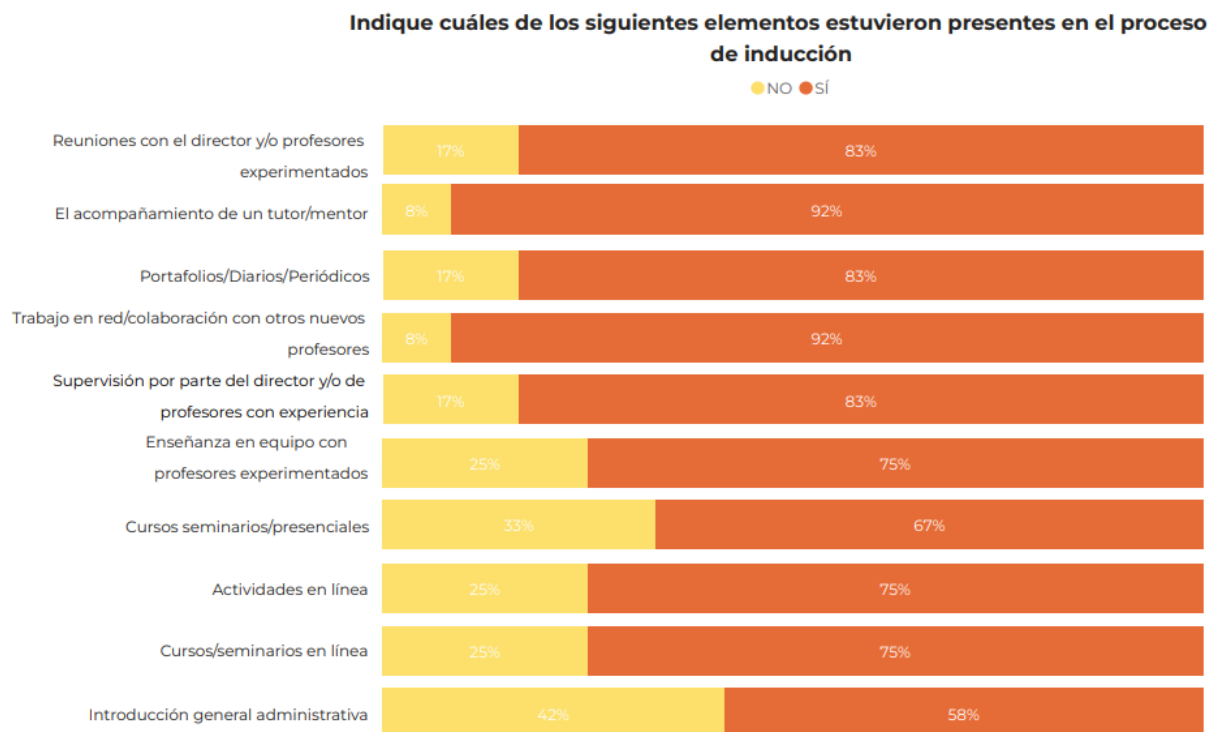


En efecto, en el mismo rango de hasta diez años de edad, un poco más de un tercio de los docentes da cuenta de haber participado de un programa de inducción para docentes noveles y de quiénes no participaron, la mayoría señala que no existía la oferta en su región (35%) o no conocía el programa (29%).

Los docentes encuestados afirman que los principales elementos que estuvieron presentes en el **contenido del programa de inducción** consistieron en trabajo en red/colaboración con otros nuevos profesores y el acompañamiento de un mentor/tutor (92%), seguido por armado del portafolio, supervisión por parte de profesores experimentados y la

supervisión por parte del director y/o profesores con experiencia (83%). Estos son coherentes con los lineamientos del diseño del Programa que estipula que el programa está compuesto por seminarios formativos, el acompañamiento de un mentor, círculos de aprendizaje entre pares y portales de prácticas educativas. Los círculos de aprendizaje constituyen una experiencia valiosa de inspiración para otros países de la región.

Figura 15: Componentes del Programa de Inducción de República Dominicana



En contrapartida, la introducción general administrativa arroja el valor más bajo (42%) lo que a su vez es coherente con el desconocimiento de los docentes de sus oportunidades de desarrollo profesional en su plan de carrera.

Según los referentes consultados, **los principales ejes formativos** que debe tener el Programa de Inducción de acuerdo con los referentes consultados consisten en el **asesoramiento pedagógico, la articulación entre teoría y práctica, la práctica reflexiva y el desarrollo de competencias sociales y socioemocionales vinculadas al contexto educativo.**

En primera instancia, se señala la necesidad de afianzar el **asesoramiento pedagógico** del mentor orientado a la realización de una planificación

contextualizada, la enseñanza en aulas heterogéneas, la gestión del tiempo y el dominio del contenido disciplinar. Por este motivo, se expone la relevancia de que el mentor pueda modelar la práctica, retroalimentar al docente novel y diseñar conjuntamente estrategias para la mejora de su práctica. Este asesoramiento se encuentra vinculado a la **superación de la división entre teoría y práctica** heredada de la formación inicial: *“que te dan en la universidad yo te lo bajo a la tierra para que sepas, para que evalúes para que tomes buenas decisiones y lo que les va a permitir adquirir que el niño adquiera lo que realmente necesita a través del proceso es lo de implementar la teoría recibida porque es lo que te digo no todas las universidades tienen las mismas características”*

Asimismo, se propone incorporar cursos de formación complementaria sobre temáticas específicas que sirvan para nutrir el acompañamiento en el aula del docente mentor.

En tercer lugar, los entrevistados remarcan el valor de la **práctica reflexiva** durante el programa. El mentor debe propiciar una reflexión sistemática de la práctica a través de espacios de observación y diálogo que contribuyan a la mejora de su desempeño profesional. En palabras de una docente:

“muchas veces a la hora de reflexionar con el acompañante debe saber que la mejora sale de él o de ella, no de mí, yo debo propiciar esas preguntas detonadoras que lleven a esa persona a reflexionar sobre lo que hizo, dijo, pensó o manifestó sin embargo, yo te llevo a reflexionar.”

Siguiendo estos postulados, una de las académicas entrevistadas propone una estrategia de registro y sistematización de las buenas prácticas de los docentes noveles para compartir experiencias y aprender de forma colaborativa durante el proceso de inserción.

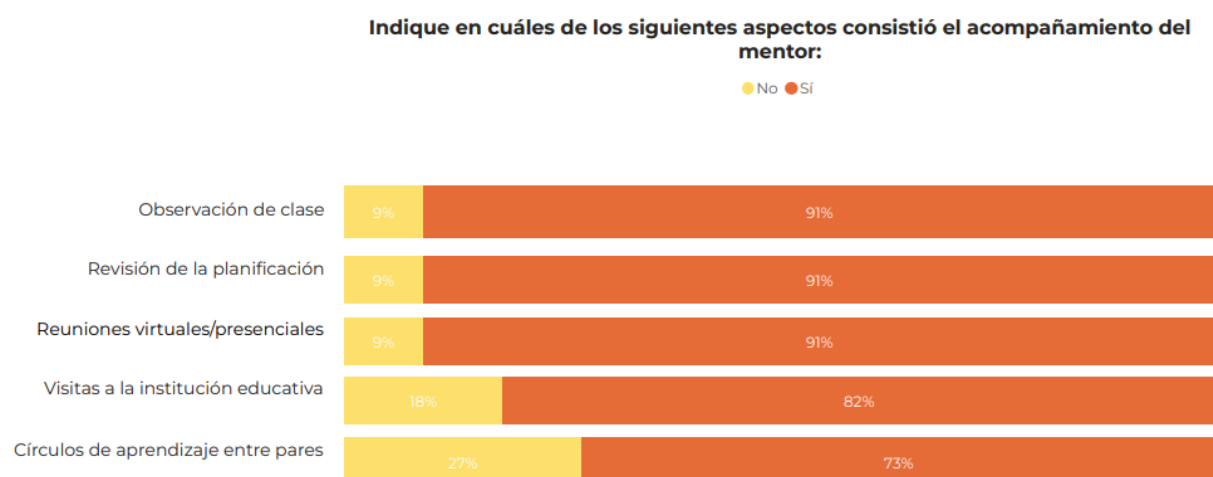
Por último, se considera indispensable ampliar el enfoque meramente pedagógico para incorporar **estrategias de manejo de grupo y educación socioemocional adecuadas a las características del contexto**.

Con respecto a la **evaluación**, se resalta que debe tener una finalidad formativa para abordar un proceso sistemático de mejora continua. No

obstante, cabe destacar que, de acuerdo con el testimonio de un académico entrevistado, no hay claridad sobre los criterios de evaluación ya que no son coherentes con la formación que los docentes reciben en la Universidad.

Al centrarnos en los **actores estratégicos** de los programas de inducción, los principales aspectos en los que los docentes encuestados afirman haber contado con **acompañamiento del mentor** consisten en la observación de clases, la revisión de la planificación y las reuniones con el mentor (91%). Un punto a destacar es que el valor más bajo está dado por la participación del mentor en círculos de aprendizaje entre pares, en las cuales un 27% no ha participado conforme a lo indicado por los encuestados. Este aspecto es particularmente relevante si se considera que los entrevistados señalaron la importancia de la participación del tutor en los círculos de aprendizajes para conectar la reflexión en dichos espacios con la práctica del docente en el aula.

Figura 16: Instancias del acompañamiento del mentor en programa de inducción dominicano



Además, los entrevistados señalaron que este asesoramiento pedagógico debe estar mediado por una relación de confianza y orientación. La figura del mentor se presenta como un actor clave para acompañar al docente novel en la resolución de situaciones problemáticas en un vínculo de confianza y horizontalidad. Así lo manifiesta un entrevistado: *“no debe faltar el proceso de apoyo que ofrece el docente acompañante, no debe faltar, pero como*

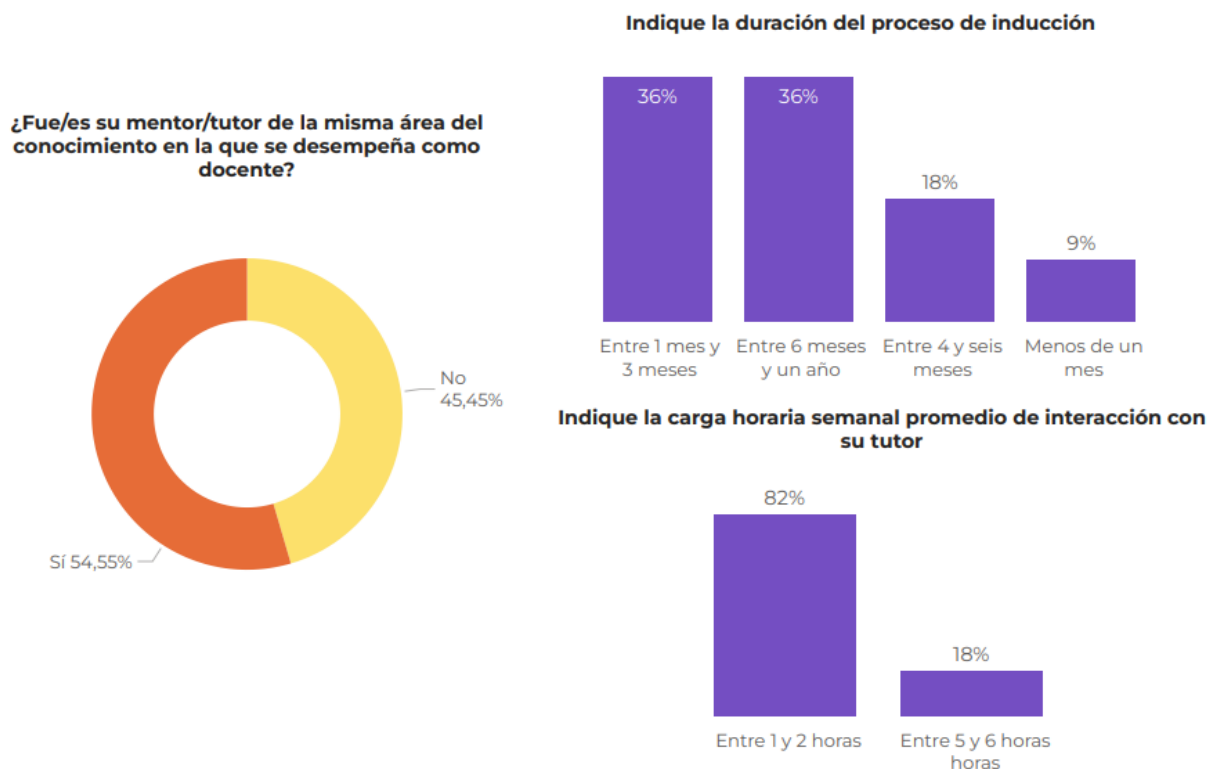
decía antes un acompañante, un buen maestro, un maestro que le pueda realmente apoyar y ayudarle a desarrollar esas competencias que debe ir desarrollando ya como profesional.”

Por este motivo, resulta fundamental la **selección de los mentores** que ejercerán esta función. Uno de los referentes del gobierno que han sido consultados, focalizó en la rigurosidad del proceso de selección de tutores en el Programa Inicia con un diagnóstico exhaustivo de las fortalezas y las áreas de mejora del postulante a mentor. En este sentido, los actores entrevistados acuerdan que el proceso de selección debe consistir en la acreditación de buenos resultados en su experiencia como docente y en la aprobación de una evaluación alineada con los estándares profesionales de desempeño docente. Con respecto al perfil de mentor, un académico expone que es un riesgo en la selección de mentores consiste en elegir docentes experimentados jubilados o retirados de su función que en ocasiones que no tienen vocación para acompañar a los docentes noveles y acaban por cercenar su creatividad. En la misma línea, una docente entrevistada expresa que es necesario que la guía del mentor esté orientada a que el docente desarrolle un estilo de enseñanza propio fortaleciendo sus áreas de mejora. *“se trata que en ese momento de inducción, se focalice en las propias necesidades del docente de nuevo ingreso para la respuesta a los niños. La inducción es muy buena, pero cuando la persona del tutor sabe e impulsa a la otra a la mejora.”* (Docente)

Por este motivo, de forma unánime todos los actores entrevistados exponen que es indispensable una **formación específica para tutores**. En el caso de República Dominicana, existen las “tutorías de tutores”, que de acuerdo a lo señalado por un referente del gobierno, es una de las mayores virtudes con las que cuenta el programa. Este programa radica en acompañar al tutor, proporcionándole retroalimentación para mejorar en su rol. Según las observaciones realizadas, es ideal que esta formación sea especializada en función del nivel y el área de los docentes noveles que el mentor tiene a cargo. Tal como se observa en el gráfico, aproximadamente más de la mitad de los mentores fueron de la misma área de conocimiento del docente novel (55%)

y la mayoría afirma que la duración fue entre 1 mes y 3 meses (36%) y entre seis meses y un año (36%).

Figura 17: Aspectos del trabajo con el mentor en el programa de inducción en República Dominicana



Por último, cabe destacar que se menciona que es necesario que los tutores perciban una remuneración justa e incentivos acordes a las responsabilidades que desempeñan.

Paralelamente, los entrevistados señalan el rol clave que cumplen los integrantes de la **comunidad educativa** en el acompañamiento del docente novel. Se resalta la importancia de fortalecer el liderazgo pedagógico de los **equipos directivos** y el **trabajo en red entre docentes**.

Desde testimonios de los referentes del gobierno, se manifiesta que el **equipo directivo** tiene la función de “*viabilizar la efectividad del programa de inducción*”. Por lo tanto, es indispensable que tenga una formación en liderazgo pedagógico en el programa para acompañar esta inducción desde la gestión institucional.

Por otra parte, el **aprendizaje colaborativo entre docentes** de la institución e instituciones educativas aledañas, se presenta como una oportunidad para

desarrollar espacios de reflexión colaborativa para analizar las problemáticas y compartir estrategias para favorezcan el desarrollo profesional del docente novel. En palabras de una entrevistada: *“diferentes tipos de problemáticas, diferentes tipos de reflexiones sobre temáticas, algunas que les conciernen a él y otras que no, pero que le van a preparar o para un futuro o que le van a servir inmediatamente para sus procesos. Por lo tanto el tener una comunidad con la que él comparta más allá de su profesor acompañante también le va a servir de mucho y también que el profesor Nobel también utilice esta reflexión para encauzar su plan de desarrollo como profesional.”*

Parte III

Principales resultados y recomendaciones

En este apartado se presentan los principales resultados que surgen a partir de una revisión exhaustiva acerca de la temática y del análisis de los 4 casos examinados. Así, se identifican aspectos comunes, tanto en lo referido al diseño e implementación de los programas para docentes noveles como también respecto a las principales dificultades y desafíos que se presentan. Finalmente, en la última sección se busca impulsar un diálogo informado a partir de una serie de recomendaciones orientadas a la política educativa.

Los hallazgos más relevantes

Los programas de inducción para docentes noveles de los cuatro países estudiados forman parte de procesos de Reforma Educativa orientados a la conformación de carreras meritocráticas de segunda generación. En este marco, el diseño de los Programas se encuentra alineado con los Estándares de Desempeño Docente que establecieron un marco de competencias como base de los criterios de desarrollo profesional y formación docente en la carrera pública. Cabe destacar la tendencia en los cuatro países de la región, a ponderar la reestructuración del sistema de carrera meritocrática y las oportunidades de movilidad supeditadas a la administración de evaluaciones de desempeño ante el fortalecimiento de la formación inicial. Según lo relevado en los estudios nacionales, Chile, México, Perú y República Dominicana presentan una deuda pendiente con la mejora de la calidad educativa de la formación docente en los Institutos Superiores y en las Universidades. Entre los principales desafíos identificados en el estudio de

casos, se encuentran la heterogeneidad de institutos de formación que no ofrecen un plan de estudios coherente con los estándares profesionales de la carrera docente, generando una discontinuidad entre las competencias del perfil del docente egresado y los criterios definidos por el Ministerio de Educación Nacional.

Frente a esta situación, es importante dilucidar **¿Cómo contribuye el Programa de Inducción al fortalecimiento de las competencias de los docentes recientemente egresados? ¿Cómo se articula el diseño curricular de las instituciones formadoras con las necesidades educativas de las escuelas y centros de educación media ?** Uno de los principales riesgos que se señalan en los cuatro casos estudiados es que los Programas de Inducción terminen siendo remediales y se focalicen en suplir las carencias de la formación inicial. El principal problema expuesto consiste en la profunda disociación entre la teoría y la práctica profesional y la brecha existente entre el universo académico y el mundo escolar. Siguiendo a Vaillant (2009), en muchos Institutos de Formación Docente y Universidades de la región, las propuestas formativas utilizan un enfoque pedagógico alejado de la realidad de la labor docente en las escuelas y adoptan modalidades de enseñanza incongruentes con la didáctica que los estudiantes deberán aplicar en su futuro desempeño como docentes. Así, de las entrevistas realizadas en el marco de este informe, surge la relevancia de promover la interacción con los centros educativos desde el inicio de la carrera, involucrar a los Institutos de Formación en los programas de inducción y definir criterios comunes para el acompañamiento y la evaluación de los docentes noveles.

Los desafíos que afrontan los noveles docentes son similares en los países de la región, ya que el ingreso a la docencia suele realizarse en los centros educativos más vulnerables y en los primeros grados que es donde deberían desempeñarse. Los docentes más experimentados. Los docentes noveles presentan dificultades que están dadas por la adaptación a la cultura institucional, la gestión de grupos y habilidades sociales, la planificación y la evaluación en aulas heterogéneas. Para atender estas dificultades en los cuatro países estudiados, se han implementado programas para el desarrollo profesional de los noveles docentes. En este sentido, identificamos en la

documentación examinada y en las entrevistas los requisitos de participación en la formación que establece la normativa. Mientras en el caso de México, Perú y República Dominicana, el programa es obligatorio para los docentes con hasta dos años de antigüedad en la carrera, en Chile la participación es voluntaria y los beneficiarios perciben una remuneración por sus horas adicionales de desempeño.

Cabe destacar las limitaciones que presentan los programas de inducción en términos de cobertura y acceso a la información en los países estudiados. En primer lugar, las mayores brechas de acceso están fundadas en la deficiente oferta geográfica, los cupos reducidos y las diferencias en las formas de contratación. En tanto en Perú y República Dominicana es imprescindible haber aprobado el concurso docente para acceder al programa, en Chile y México hay escasez de mentores en las zonas rurales y el acceso a un acompañamiento está restringido a las grandes ciudades. Estas deficiencias de cobertura, se evidencian en los resultados de la encuesta, en la cual un tercio de los encuestados no ha podido pasar por el programa porque no existía la oferta en su zona, seguido por un 22% que desconocía la existencia del mismo.

Ahora bien, en relación con el contenido formativo de los programas de inducción, **¿Qué componentes deberían ser claves en una propuesta de inducción exitosa?** Hay un amplio consenso entre los referentes entrevistados en esta investigación, en señalar que el foco de la propuesta debería ser el asesoramiento pedagógico orientado a integrar la teoría y la práctica profesional. Otro resultado que surge de las entrevistas y del análisis de casos es la importancia de impulsar instancias de práctica reflexiva, como así también desarrollar estrategias de educación emocional y habilidades sociales ligadas a las necesidades del contexto educativo específico. En este acompañamiento, **¿Cuáles son los actores estratégicos para una implementación efectiva del programa?** De acuerdo a nuestros hallazgos, los mentores constituyen la columna vertebral de este programa, sumado al rol de liderazgo de los equipos directivos y los colegas docentes que deben acompañar y sostener el proceso de inserción de forma colaborativa para garantizar el éxito de la propuesta. El foco en el fortalecimiento del trabajo en

red de forma intra e interinstitucional, se observa en los resultados de la encuesta que revelan que los elementos más valiosos de los programas están mediados por el vínculo con otros actores significativos en el proceso. La mitad de los docentes encuestados afirma que el componente más importante del programa de inducción es el acompañamiento del mentor y a su vez, el elemento del programa con el cual los docentes afirman estar más satisfechos es con la socialización profesional. (Ver figuras 16 & 17)

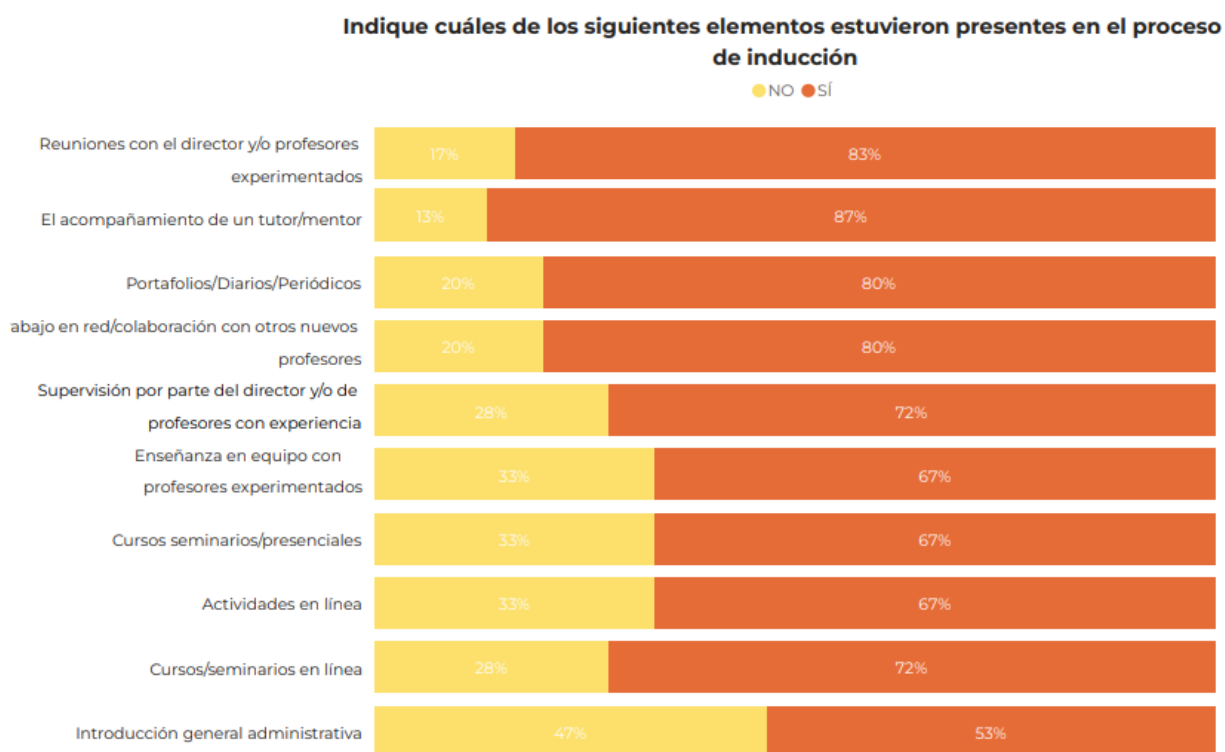
La importancia acordada a la figura del mentor en los cuatro casos estudiados, va de par con la necesidad de promover una selección y formación rigurosa de esa figura. En ese sentido se destaca el sistema de acompañamiento de la labor de los mentores, que se desarrolla en República Dominicana con el programa “Tutorías de Tutores”. Complementariamente, los resultados de la investigación evidencian la necesidad de generar instancias de capacitación destinadas a los equipos directivos y docentes con el fin de consolidar sus competencias para el acompañamiento pedagógico del docente novel y la promoción de comunidades de aprendizaje para reflexionar e intercambiar experiencias entre pares docentes. Un caso paradigmático en este sentido, es el Programa de República Dominicana en el cual los círculos de reflexión entre docentes constituyen un componente fundamental que puede servir de inspiración para otros países de la región.

De las entrevistas surge que la efectividad en la implementación de los programas para noveles docentes aparece ligada a su articulación con las políticas educativas de los sistemas educativos nacionales. En efecto, mejorar el perfil de los docentes que se encuentran hoy en ejercicio requiere de un oferta de formación inicial alineada con los estándares de desempeño docente, un sistema inclusivo que abogue por el desarrollo profesional de todos los docentes de la carrera pública, un contenido formativo valioso para el desempeño docente en las escuelas y el foco puesto en la formación y el acompañamiento de los actores de la comunidad educativa durante el proceso de inducción.

Programas de inducción: tendencias y desafíos clave

Las encuestas realizadas en los cuatro países considerados, permiten identificar tendencias y desafíos respecto a los programas de inducción. Así, la figura 18 evidencia, en términos globales cuál es el nivel de satisfacción de los docentes encuestados respecto al aporte de la inducción para el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

Figura 18: Elementos presentes en el proceso de inducción

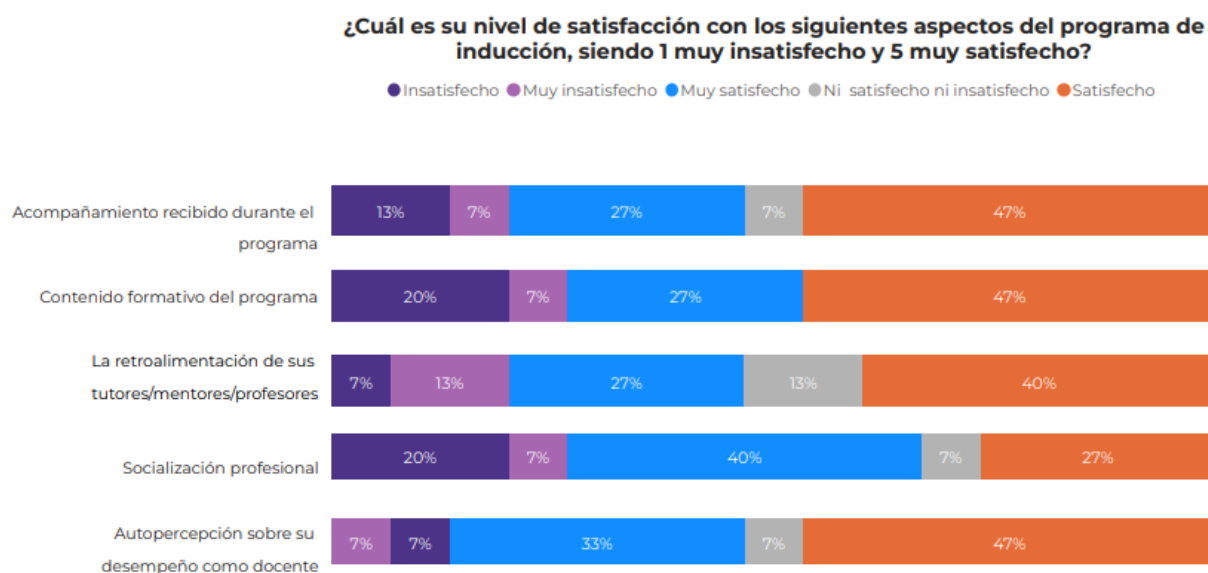


Se observa en los cuatro países analizados la importancia que los docentes otorgan a la presencia en el proceso de inducción del acompañamiento de un mentor. También los docentes encuestados declaran que un componente clave para la inducción son las reuniones con los equipos directivos y/o profesores experimentados. En contrapartida, alrededor de la mitad (47%) afirma que en su proceso de inducción no existió una introducción general administrativa. También aproximadamente un tercio de los encuestados sostiene no haber contado con cursos o seminarios virtuales y presenciales y espacios de enseñanza en equipo con docentes experimentados. Estos datos son congruentes con la desinformación existente respecto al programa y a las instancias de desarrollo profesional docente. La evidencia colectada en las encuestas denota escaso nivel de conocimiento del programa y de las oportunidades de desarrollo profesional, aspecto sobre el cuál también han

ahondado los referentes entrevistados. En ese sentido, resulta ilustrativo el cuadro destacado anteriormente que muestra que el acompañamiento del tutor es el componente que figura con mayor presencia en los programas, seguido de las reuniones con equipos directivos y docentes experimentados. Esto coincide con los hallazgos de la bibliografía citados en el marco conceptual de este estudio que menciona el acompañamiento de los mentores como clave para promover la inserción de los programas a nivel institucional.

La figura 19 referida al nivel de satisfacción de los participantes en los programas de inducción confirma lo señalado párrafos más arriba acerca de la importancia acordada al acompañamiento como componente clave en el proceso de inserción.

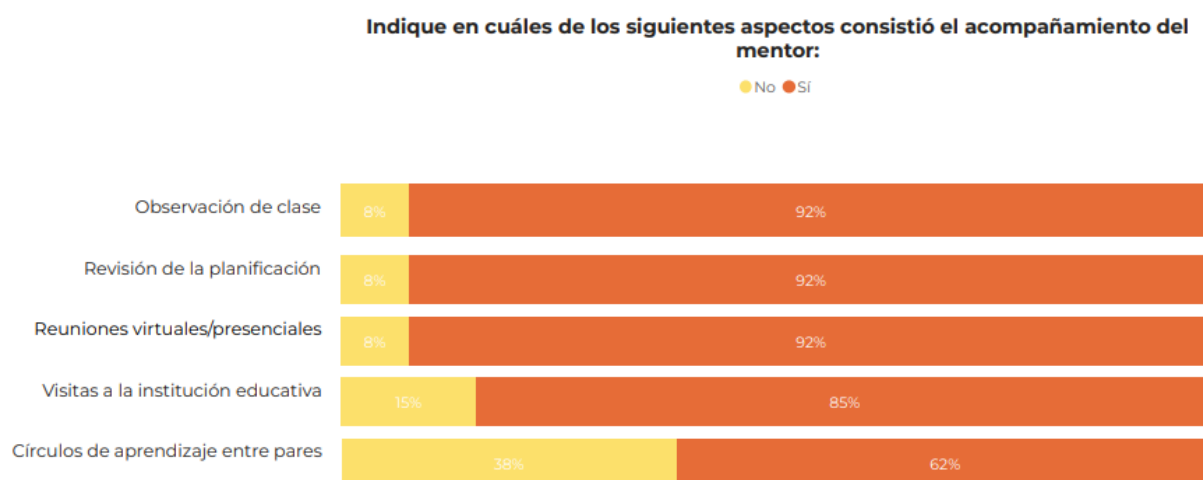
Figura 19: Satisfacción de los participantes acerca del programa de inducción



Tal como se observa en el gráfico 19, el nivel de satisfacción más alto de los docentes encuestados con los aspectos del programa, está dados por la socialización profesional ya que un 40% afirma estar “muy satisfecho”, seguido de la autopercepción sobre su desempeño como docente con la que un 80% afirma estar “satisfecho” y “muy satisfecho”. Estos datos confirman lo expuesto a lo largo de este estudio acerca de la relevancia de los actores estratégicos en la implementación del programa, en el que el

acompañamiento y la socialización entre colegas es fundamental para la formación de una identidad profesional.

Figura 20: Instancias del acompañamiento del mentor en programa de inducción



Por último, respecto al acompañamiento del mentor, se observa que un 38% de los docentes encuestados afirma no haber contado con círculos de aprendizaje entre pares, lo que evidencia una oportunidad de mejora en el programa para Chile, Perú y México.

Algunas recomendaciones finales a modo de conclusión

De las experiencias analizadas se desprenden una serie de aciertos y tareas pendientes que, en el marco de esta investigación, invitan a generar una serie de recomendaciones para el diseño e implementación de programas y políticas dirigidos al acompañamiento de docentes noveles. Además, identificamos futuras líneas de indagación que serán de gran utilidad a la hora de profundizar en la implementación de dichas propuestas. Estas recomendaciones pretenden ser un punto de partida para abrir y profundizar el debate y así avanzar en la construcción de un sistema educativo de mayor calidad educativa, acompañando las trayectorias docentes. Entre los aspectos y características que se recomienda considerar a la hora de diseñar un programa o política de inducción de los docentes noveles, se destacan los

siguientes:

- **Sistematizar la implementación de los programas de inserción profesional** como una política docente de largo plazo que permite un uso de recursos de manera sostenible y más efectiva que formaciones puntuales sin continuidad en el tiempo.
- **Diseñar programas de inducción que cuenten con una diversidad de componentes e instrumentos**, tales como: tutorías, aporte de expertos, apoyo de pares y autorreflexión.
- **Impulsar redes colaborativas en el proceso de inducción** con la participación de diversos actores del proceso educativo en interacción en las escuelas.
- **Considerar a la inserción como un proceso del cuál forman parte diversos actores**, el docente novel así como actores fuera de la escuela (expertos, instituciones formadoras, creadores de políticas) como dentro de ella (apoyo de otros colegas, mentores, directivos).
- **Generar o contar con un Marco de desempeño** que permita establecer criterios de calidad y pertinencia acerca de la carrera profesional de los docentes y, en particular, de los docentes noveles. En esta línea resulta fundamental articular el proceso de diseño (o rediseño) del marco de desempeño con la formación inicial y continua, las prácticas docentes pero también con el diseño de los programas y políticas de acompañamiento a la inserción de docentes noveles.
- **Diseñar programas que contemplen trayectos diferenciados**, teniendo en cuenta la diversidad de contextos de práctica. La implementación de la inducción debe considerar los diversos contextos y las escuelas en las cuales se insertan los noveles docentes.

- **Fomentar los Programa de Mentoría** como oportunidad para el desarrollo profesional de los docentes noveles así como de los mismos mentores, haciendo énfasis en el acompañamiento en los primeros años.
- **Generar incentivos para docentes guías/mentores** que convoquen, formen y retengan a los docentes mentores/guías, afrontando de esa manera uno de los grandes desafíos de los que da cuenta la revisión bibliográfica y el trabajo de campo. Resulta fundamental diseñar un programa que ofrezca a los docentes experimentados oportunidades para desplegar su profesión y conocimiento promoviendo así su crecimiento profesional.
- **Facilitar el acceso a la información y fomentar la transparencia de las propuestas existentes** con el fin de dar a conocer en los sistemas educativos, tanto nacionales como provinciales, las diversas modalidades a las cuales tienen acceso los noveles docentes para su formación. Se hace necesario impulsar el acceso a la información sobre los programas de manera clara y amigable, tomando en consideración diversos canales de comunicación y generando campañas de difusión de mayor llegada.
- **Conformar círculos de aprendizaje entre pares/red de docentes** para generar vínculos de acompañamiento y, a su vez, tejer redes de docentes que comparten sus buenas prácticas. Basado en el trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo, los círculos de aprendizaje permiten establecer redes entre grupos pequeños de docentes (noveles y experimentados). En los mencionados círculos se puede compartir conocimientos y desarrollar la práctica reflexiva.
- **Evaluar y valorar en permanencia las propuestas de inducción** para recibir retroalimentación acerca del grado de apropiación e impacto de los programas implementados. La evaluación permanente del proceso

de inducción permite una toma de decisiones basadas en evidencia y contextualizada.

Como advertimos en la introducción de este informe, la evidencia colectada busca ser un punto de partida para profundizar el debate acerca de los procesos de inducción docente y así avanzar en la construcción de un sistema educativo más equitativo que brinde mayores oportunidades a los niños, niñas y jóvenes de la región. La mejora de la calidad de los sistemas educativos, depende entre una multiplicidad de factores, de las políticas docentes y en particular de las referidas a los nuevos maestros y profesores que ingresan por vez primera en un aula. Esperamos que este documento pueda alimentar la reflexión y un debate informado acerca de una temática que es clave para las políticas docentes y para la mejora y transformación de los países de la región.

Bibliografía

Aguerrondo, I., Vezub, L. y Clucellas, M. (2008b). Proliferación y heterogeneidad de las instituciones terciarias de formación de profesores. Análisis descriptivo sobre los datos del Relevamiento Anual 2004. Buenos Aires: Universidad de San Andrés/ Fundación Lúminis.

Ávalos, B. (2014). "La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control", en Estudios pedagógicos (Valdivia), 40 (Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study. International Journal of Educational Development 49, 279-290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>

Beca, C. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. Revista Eletrônica de Educação, 14, 1-23, enero/diciembre 2020. <https://doi.org/10.14244/198271994683>

Becerra, S; Flores, V. (2010). "Prejuicios étnicos y desgaste docente: un desafío en contexto de pobreza", en Diálogo educativo. No 20 (pp. 15- 40).

Cornejo, R. (2009). "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile", en Educ. Soc. , Campinas, Vol. 30, No 107. (pp. 409-426).

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2020) ¿Qué son los Estándares de la Profesión Docente?. Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/faqs/que-son-los-estandares-de-la-profesion-docente/>

Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente. (2020a). Declaración sobre las condiciones laborales docentes. Disponible en: <https://www.thedialogue.org/wpcontent/uploads/2020/11/Declaracion-sobre-las-condiciones-laboralesdocentes.pdf>

Cuenca, R (2001). Formación continua de docentes en servicio. Seminario Internacional. Lima, Perú

Flores, A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Eds.), El Profesorado Principiante: Inserción en la docencia (pp.59-98). Octaedro.

González-Escobar, M. (2018) la deserción a la luz de las políticas públicas de Chile. En Revista Entramados-Educación y Sociedad, Año 5, No. 5, Diciembre 2018. pp 91 - 96

IAPE (2021) Medidas urgentes para mejorar la formación inicial docente. Disponible en: <https://www.ipae.pe/wp-content/uploads/>

Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Revista de estudios y experiencias en educación, 19(40), 71-89. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>

INEE SPD Servicio Profesional Docente (2017) Las tutorías como estrategia de Inserción a la docencia en La Educación obligatoria en México. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2017_10-Capitulo-5.pdf

Marcelo, C.; Burgos, D.; Murillo, P.; López, A.; Gallego-Domínguez, C.; Ruiz, C.; Herrera, B. y Jaspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. Revista Iberoamericana de Educación. 71. 145-168.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016) Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? (2a Edición, volumen 115) de Educación Hoy Estudios. 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>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd). (2016). Guía Específica: Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente. Santo Domingo. Recuperado de <https://bit.ly/2sHjGk6>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica

Mezzadra, F. y Veleza, C. (2014). Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires: cippec, Embajada de Finlandia, UNICEF

Ministerio de Educación de Perú (2018). Minedu pone en marcha programa de inducción para docentes noveles. Disponible en:
<http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=47032>

OCDE (2019). TALIS 2018 Results (vol. i): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

Peña Mirabal, A. et Al (2019) La carrera docente en República Dominicana: formación inicial e ingreso. Disponible en:
<https://ideice.gob.do/descargas.php?ruta=cGRmL3B1YmxpY2F0aW9ucy8=>

&nombre=MjAyMDAxMTQxNTQxMzEucGRm&descarga=La%20carrera%20 docente%20en%20Rep%C3%ABblica%20Dominicana:%20formaci%C3%B3 n%20inicial%20e%20ingreso&return=transparencia/publicaciones

Sánchez, G.I., Jara, X.E. y Verdugo, F.A. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. Información tecnológica, 31(4), 189-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>

Secretaría de Educación Pública de México (2013) Programa Nacional de Carrera Magisterial. Disponible en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Análisis N16. Disponible en https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F466001%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2FTERIGI%20%282016%29%20Pol%C3%ADticas%20p%C3%ABlicas%20en%20educaci%C3%B3n%20tras%20doce%20a%C3%B1os%20de%20NK%20y%20CFK.pdf

UNESCO (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>

UNESCO, UNICEF y CEPAL (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Disponible en: <https://es.unesco.org/InformeEducacion2030>

Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 23(3), 35 – 52.

Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final. INFOD e IPE-UNESCO

Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 79-97.
DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18442

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.

Normativa

Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial (1 de julio de 2018), Peru.

Ley N.º 20903, Ley del Sistema Nacional de Inducción (1 de abril de 2016), Chile

Ley N.º 29062, Ley de la Carrera Pública Magisterial (12 de julio de 2007), Peru.