



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Evaluación de la Acción Tutorial
desarrollada por los Maestros-Tutores en el Proyecto
Piloto de Inducción de Docentes Principiantes de la
República Dominicana: un Estudio Mixto**

Rafael Luciano García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Evaluación de la Acción Tutorial desarrollada por los Tutores
en el Proyecto Piloto de Inducción de Maestros Principiantes
de la República Dominicana: Un Estudio Mixto.**

Rafael Luciano García



**UNIVERSITAT DE
BARCELONA**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL
DESARROLLADA POR LOS TUTORES EN EL
PROYECTO PILOTO DE INDUCCIÓN DE MAESTROS
PRINCIPIANTES DE LA REPÚBLICA DOMINICANA: UN
ESTUDIO MIXTO.**

Rafael Luciano García

Tesis Doctoral para optar al título de Doctor.

Director y tutor: Dr. José Luis Medina Moya.

Barcelona, 2019.

Agradecimientos

Queridos amigos y colegas de trabajo,

Quiero dedicar ese espacio para agradecerles de manera infinita el apoyo, el ánimo, y el soporte que durante muchos años me han brindado. Agradecer, a las personas que directamente me dieron todo lo que necesitaba para continuar con los estudios, especialmente mis amigos catalanes.

Quiero agradecer a tantas personas que cuando mis ánimos estaban por el suelo, me animaban diciéndome: **¡Tú si puedes!**

No considero oportuno mencionar nombres, porque pienso que el éxito, la superación y el desarrollo profesional están necesariamente vinculado con las personas que nos rodean. Por tal razón, cómo fueron tantas personas que me ayudaron en el camino, no puedo mencionar algunas y dejar a otras, porque la lista es bastante larga. Así pues, este espacio es para cada uno de ustedes, que son parte de mi vida y me han ayudado a crecer como profesional de la educación.

¡Muchas gracias!

Quiero también hacer un agradecimiento especial a mi director y tutor de tesis. Gracias por comprender todas las situaciones que he vivido para llegar a culminar esta tesis doctoral. Gracias, por animarme y enseñarme el valor de **Ser Persona**. Gracias, por dedicarme su tiempo, sus saberes, su experiencia, y darme sus sabios consejos para crecer como persona, profesional y como investigador. Estoy convencido, que, sin su ayuda, sin su apoyo incondicional, no habría sido posible cerrar este capítulo en mi vida.

¡Muchas gracias, profesor José Luis!

Dedicatoria

Mi pequeña familia

Quiero dedicar este logro a mi pequeña familia: Luisa, Luis Rafael, Angela, Angélica y Pedro Angelis, Andri. Por ser mi motivo de lucha constante para seguir superándome cada día. Agradezco de manera infinita, a Luisa y Rafael por permitirme seguir formándome.

Me gustaría que en el caso de Luis Rafael, tomara este esfuerzo como un estímulo para que emprenda su propio camino hacia su desarrollo como persona y como futuro profesional.

Mi familia grande

No podría faltar también dedicarle este espacio a mi gran familia: mis padres, mis hermanos, mis sobrinos, creo que la riqueza que me han portado, sus valores, sus costumbres han hecho de mí una persona que intenta ser honesta, sabia y comprometida.

Así como, a mí otra familia, la familia de Luisa. Gracias por su comprensión y su constante preocupación para que todo esté bien para que avance.

Mi familia de Fe

Su perseverancia y oración para que yo culminara estos estudios, han sido constante, por dedicarme ese espacio de tiempo para animarme, apoyarme y ayudarme a continuar.

Índice de Contenidos

| | Página |
|--|--------|
| Agradecimientos | iii |
| Dedicatoria | iv |
| Resumen..... | xx |
| Abstract..... | xxi |
| Introducción | xxiii |
| 1. Aproximación y construcción del objeto de estudio | 29 |
| 1.1. Antecedentes y justificación del problema | 29 |
| 1.2. Planteamiento del problema..... | 36 |
| 1.2.1. Descripción del problema..... | 36 |
| 1.2.2. Formulación del problema. | 42 |
| 1.2.2.1. Preguntas de investigación..... | 42 |
| 1.2.3. Objetivos de la investigación. | 43 |
| 1.2.3.1. Objetivo general..... | 43 |
| 1.2.3.2. Objetivos específicos. | 43 |
| 1.3. Justificación..... | 43 |
| 2. Formación continua del maestro en servicio..... | 49 |
| 2.1. Introducción | 49 |
| 2.2. Marco contextual de la formación continua..... | 51 |
| 2.1.1. Tendencias actuales sobre formación docente..... | 51 |
| 2.2.2. Conceptualización sobre formación..... | 54 |
| 2.3. Formación continua: enfoques y definiciones | 67 |
| 2.4. Características actuales de la formación continua | 73 |
| 2.5. Características deseables de la formación continua..... | 80 |
| 2.6. Principales modelos de formación | 83 |
| 2.6.2. Modelo de formación orientada individualmente..... | 87 |
| 2.6.3. Modelo de observación- evaluación. | 89 |
| 2.6.4. Modelo de desarrollo y mejora. | 91 |
| 2.6.5. Modelo de entrenamiento. | 92 |
| 2.6.6. Modelo indagativo-investigativo. | 94 |
| 2.6.7. Síntesis de los principales modelos de formación. | 97 |
| 2.7. Reflexiones Finales | 100 |
| 3. Evaluación de programas de formación..... | 107 |
| 3.1. Introducción | 107 |
| 3.2. Evaluación de la formación dentro del planteamiento de la evaluación educativa | 109 |
| 3.2.1. Evaluación educativa: Elemento clave para la mejora de la formación. | 109 |
| 3.2.2. Funciones y características de la evaluación educativa. | 114 |
| 3.2.3. Tipología de evaluación educativa. | 117 |
| 3.3. Evaluación de programas educativos..... | 118 |
| 3.3.1. Algunas acepciones sobre la evaluación de programas..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.2. Características de la evaluación de programas. | 126 |
| 3.3.3. Funciones de la evaluación de programas. | 130 |
| 3.4. Proceso de evaluación de programas | 135 |
| 3.4.1. Fases o etapas del proceso evaluativo..... | 137 |
| 3.5. Criterios y normas para la evaluación de programas | 139 |
| 3.6. Evaluación de la formación continua..... | 141 |
| 3.6.1. Características de la evaluación de programas de formación. | 143 |
| 3.6.2. Finalidad de la evaluación de la formación. | 144 |
| 3.6.3. Evaluación de la formación y su relación con la calidad educativa | 147 |
| 3.7. Modelos de evaluación de resultados | 149 |
| 3.8. Modelo de Kirkpatrick para Evaluar la Formación Continua..... | 154 |
| 3.8.1. Contextualización | 154 |
| 3.8.2. Descripción del modelo | 156 |
| 3.8.2.1. Nivel I. Evaluación de la reacción | 162 |
| 3.8.2.2. Nivel II. Evaluación del aprendizaje..... | 164 |
| 3.8.2.3. Nivel III. Evaluación de la transferencia | 166 |
| 3.8.2.4. Nivel IV. Evaluación resultados | 170 |
| 3.8.3. Aspectos relevantes del modelo..... | 172 |
| 3.8.4. Ventajas e inconvenientes..... | 174 |
| 3.9. Evaluación de resultados de los programas de formación de maestros | 180 |
| 3.9.1. Proceso de evaluación de la formación: Finalidades y ámbitos. ... | 181 |
| 3.9.1.1. Evaluación inicial de la formación..... | 182 |
| 3.9.1.1.1. Evaluación del contexto y de necesidades..... | 183 |
| 3.9.1.1.2. Evaluación del diseño, planificación del programa y del propio programa. | 185 |
| 3.9.1.2. Evaluación de la implementación de la formación. | 189 |
| 3.9.1.3. Evaluación de resultados o sumativa en los programas de formación..... | 192 |
| 3.9.1.4. Evaluación de resultados diferida de un programa de formación..... | 194 |
| 3.10. Evaluación de resultados: efectos de la formación en los beneficiarios y en la institución..... | 201 |
| 3.11. Reflexiones finales | 210 |
| 4. Inducción para maestros principiantes..... | 217 |
| 4.1. Contextualización | 217 |
| 4.2. Conceptualización de inducción y de maestros principiantes..... | 220 |
| 4.3. Importancia de los programas de inducción para maestros principiantes ... | 221 |
| 4.4. Formación inicial y los programas de inducción para maestros principiantes | 228 |
| 4.5. Vinculación entre la formación inicial y continua y los programas de inducción..... | 232 |
| 4.6. Perspectivas de los programas de inducción..... | 234 |

| | |
|--|-----|
| 4.7. Programas de inducción para los maestros principiantes: necesidad real y sentida | 239 |
| 4.8. Características de los programas de inducción | 241 |
| 4.9. Inducción de maestros principiantes en el marco de las reformas educativas de la República Dominicana contextualización | 250 |
| 4.9.1 Marco normativo..... | 253 |
| 4.9.2 Características de la inducción para maestros principiantes de la República Dominicana..... | 254 |
| 4.9.3 Proceso de Inducción de docentes principiantes en función de los Estándares | 256 |
| 4.10. Plan nacional de inducción | 257 |
| 4.10.1 Cobertura de implementación del plan nacional. | 260 |
| 4.10.2 Organización del plan nacional. | 260 |
| 4.10.3 Contenido del plan nacional de inducción. | 261 |
| 4.10.4 Sostenibilidad del plan nacional. | 263 |
| 4.10.5 Capacidad instalada mediante pares académicos. | 264 |
| 4.10.6 Participación de todos los actores (directivos y técnicos regionales, distritales, directores de centros, principiantes y tutores)..... | 265 |
| 4.10.7 Gestión y coordinación del plan nacional. | 266 |
| 4.10.8 Apoyo a los maestros-tutores | 267 |
| 4.10.9 Modelo de inducción para el acompañamiento del docente principiante. | 268 |
| 4.10.10 Resultados esperados del plan. | 269 |
| 4.10.10.1 Resultados a corto plazo..... | 269 |
| 4.10.10.2 Resultados a mediano plazo. | 269 |
| 4.10.10.3 Resultados a largo plazo..... | 270 |
| 4.10.11 Estrategias de implementación. | 270 |
| 4.11 Reflexiones finales | 272 |
| 5. Acción tutorial: Estrategia para el desarrollo profesional del tutor y el maestro principiante | 277 |
| 5.1. Introducción | 277 |
| 5.2. Marco normativo, institucional y teórico de la acción tutorial en la República Dominicana | 278 |
| 5.2.1. Marco normativo e institucional..... | 278 |
| 5.2.2. Marco conceptual y teórico de la acción tutorial | 279 |
| 5.2.1. Los centros educativos como instituciones que aprenden. | 279 |
| 5.2.1.1. Gestión del conocimiento (GC) en el centro educativo, como instrumento de articulación y organización interna | 280 |
| 5.2.1.2. Planes de formación concurrente como herramienta para la gestión del conocimiento..... | 284 |
| 5.2.1.3. Atención a la diversidad, necesidades Educativas especiales y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes..... | 286 |
| 5.3. Acción tutorial para el maestro principiante. Conceptualización, importancia y características..... | 287 |
| 1.3.1 Conceptualización sobre la figura del tutor. | 287 |
| 1.3.2 Importancia de la acción tutorial..... | 289 |

| | |
|--|-----|
| 1.3.3 Perfil del Tutor del Maestro Principiante..... | 292 |
| 1.3.4 Funciones e implicaciones del tutor del maestro principiante | 294 |
| 1.3.5 Espacios de tutorización y tipos de tutoría..... | 295 |
| 5.4. Diseño y elaboración de programas de acción tutorial..... | 300 |
| 5.4.1. Fases del proceso de acogida..... | 303 |
| 5.4.1.1. Primera fase: diseño y preparación del proceso de acogida..... | 304 |
| 5.4.1.2. Segunda fase: desarrollo del proceso de acogida..... | 305 |
| 5.4.1.3. Tercera fase: evaluación del proceso de acogida..... | 305 |
| 5.4.2. Acompañamiento pedagógico del maestro principiante en el proceso de inducción..... | 306 |
| 5.4.2.1. Conceptualización..... | 306 |
| 5.4.2.2. Características..... | 307 |
| 5.4.2.3. Criterios y orientaciones..... | 308 |
| 5.4.2.4. Fases para el acompañamiento..... | 310 |
| 5.4.2.4.1. Primera fase: Preparación del proceso de acompañamiento..... | 311 |
| 5.4.2.4.2. Segunda fase: acompañamiento personal y pedagógico..... | 314 |
| 5.4.2.4.3. Tercera fase: seguimiento y monitoreo del proceso de acompañamiento..... | 320 |
| 5.4.2.4.4. Cuarta fase: valoración final del trayecto de aprendizaje del maestro principiante..... | 322 |
| 5.4.2.5. Estrategias y perspectivas en el proceso de acompañamiento..... | 327 |
| 5.4.3. Técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de acompañamiento..... | 328 |
| 5.4.4. Evaluación de la acción tutorial y del programa de tutoría..... | 329 |
| 6. Planteamientos conceptuales del objeto de evaluación: proyecto piloto de inducción de docentes principiantes..... | 332 |
| 6.1. Contextualización..... | 334 |
| 6.2. Propósito..... | 335 |
| 6.3. Características del proyecto..... | 335 |
| 6.4. Universo del proyecto..... | 336 |
| 6.5. Criterios de selección de las regionales educativas..... | 337 |
| 6.6. Duración del proyecto..... | 337 |
| 6.7. Contenido del proyecto..... | 338 |
| 6.8. Sostenibilidad del proyecto..... | 338 |
| 6.9. Fases del Proyecto de Inducción..... | 338 |
| 6.9.1 Fase preparatoria: sensibilización y coordinación del proceso de inducción de maestros principiantes..... | 338 |
| 6.9.2 Fase de implementación..... | 339 |
| 6.9.2.1 Preselección y selección de tutores..... | 339 |
| 6.9.2.2 Capacitación de tutores..... | 341 |
| 6.9.2.3 Formación complementaria para maestros principiantes..... | 346 |
| 6.9.2.4 Fase de Seguimiento y Monitoreo..... | 347 |
| 6.9.2.5 Fase Evaluativa del Proyecto..... | 347 |
| 6.10. Contenidos y estrategias formativas de los dinamizadores..... | 348 |

| | |
|--|-----|
| 6.11 Designación de tutores | 349 |
| 7. Fundamentación metodológica y diseño de la investigación | 351 |
| 7.1 Introducción | 351 |
| 7.2 Paradigmas de la investigación | 352 |
| 7.3 Enfoque metodológico de la investigación | 357 |
| 7.4 Modalidad | 364 |
| 7.5 Diseño metodológico | 366 |
| 7.5.1 Conceptualización, características y orientación. | 367 |
| 7.5.2 Modelo seleccionado. | 368 |
| 7.5.3 Fases de la investigación..... | 369 |
| 7.5.4 Acceso al escenario de investigación..... | 369 |
| 7.5.5 Plan de recogida de información. | 370 |
| 7.5.5.1 Relación de objeto, criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información según niveles de resultados. | 370 |
| 7.5.6 Técnicas e instrumentos para la recogida de la información. | 371 |
| 7.5.6.1 Cuestionario | 373 |
| 7.5.6.1.1 Validez y confiabilidad del cuestionario | 374 |
| 7.5.7 Entrevistas y grupos de discusión. | 376 |
| 7.5.7.1 Contabilidad y validez de los datos cualitativos. | 376 |
| 7.5.8 Procedimientos para la aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de información. | 376 |
| 7.5.9 Análisis e interpretación de la información cuantitativa. | 378 |
| 7.5.10 Análisis e interpretación de la información cualitativa. | 378 |
| 8. Trabajo de campo | 380 |
| 8.1 El objeto de evaluación | 380 |
| 8.2 Contexto de la investigación | 383 |
| 8.2.1. Las regionales educativas de Monte Plata y Bahoruco. | 383 |
| 8.2.2. Características generales de los Maestros Principiantes que desarrollaron programas de acción tutorial con los maestros-tutore. | 384 |
| 8.2.3 Participantes en el estudio..... | 385 |
| 8.3 Negociación para el acceso al contexto de investigación | 387 |
| 8.4 Desarrollo del programa de inducción | 388 |
| 8.5. Recogida de información | 391 |
| 8.5.1 El cuestionario de satisfacción..... | 393 |
| 8.5.1.1 Validez y confiabilidad. | 397 |
| 8.5.1.2 Aplicación del cuestionario..... | 400 |
| 8.5.2 Las entrevistas y los grupos de discusión. | 400 |
| 8.5.2.1 Desarrollo de las entrevistas. | 401 |
| 8.5.2.2 Desarrollo de los grupos de discusión..... | 402 |
| 8.6. Sistema de registro y procesamiento de la información | 403 |
| 8.6.1 Datos cuantitativos..... | 403 |
| 8.6.2 Datos cualitativos..... | 404 |
| 8.7 Triangulación | 405 |

| | |
|---|-----|
| 8.8.Rigor y credibilidad de la investigación cualitativa..... | 406 |
| 8.8.1.Credibilidad. | 408 |
| 8.8.1.1 Estancia prolongada en el campo..... | 409 |
| 8.8.1.2 Juicio de expertos..... | 410 |
| 8.8.1.3 Triangulación | 410 |
| 8.8.1.4 Corroboración estructural y adecuación referencial | 412 |
| 8.8.2. Transferibilidad..... | 413 |
| 8.8.2 Dependencia..... | 414 |
| 8.8.3. Confirmabilidad. | 415 |
| 8.9Análisis de datos cuantitativos..... | 416 |
| 8.9.1 Datos sociodemográficos..... | 417 |
| 8.9.2 Valoraciones de los maestros-tutores sobre la capacitación..... | 420 |
| 8.9.2.1 Organización. | 420 |
| 8.9.2.2 Metodología. | 422 |
| 8.9.2.3. Utilidad | 425 |
| 8.9.2.4. Práctica docente de los formadores..... | 426 |
| 8.9.2.5. Contenido de los módulos..... | 428 |
| 8.9.2.6. Medios y recursos utilizados..... | 430 |
| 8.9.2.7. Satisfacción general | 432 |
| 8.9.2.8. Valoración global..... | 433 |
| 8.10Análisis de datos cualitativos..... | 436 |
| 8.10.1 Niveles de análisis e inferencia. | 437 |
| 8.10.1.1 Primer nivel: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas. | 439 |
| 8.10.1.1.1 Preparación y transcripción de los datos. | 439 |
| 8.10.1.1.2 Segmentación e identificación de unidades de significado.. | 442 |
| 8.10.1.2 Segundo nivel: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o Metacategorías (codificación de segundo nivel)..... | 461 |
| 8.10.1.3 Tercer nivel: Vectores o dominios cualitativos emergentes (análisis lineal, secuencial y transversal de las Metacategorías).. | 470 |
| 9. Resultados | 478 |
| 8.11 Introducción | 478 |
| 8.12 Sistema de notación empleado..... | 480 |
| 8.13 Resultados por niveles de evaluación | 481 |
| 8.13.1 Resultados de satisfacción..... | 481 |
| 8.13.1.1 Valoración del programa de capacitación | 483 |
| 8.13.1.1.1 Calidad y experiencia de los formadores..... | 483 |
| 8.13.1.1.2 Calidad de los contenidos de los módulos y explicación exhaustiva de los contenidos | 485 |
| 8.13.1.1.3 Excelencia no cuantificable del programa de formación, aspectos valorativos generales y eficacia de la capacitación..... | 488 |
| 8.13.1.1.4 Calidad de la organización y gestión del programa..... | 490 |
| 8.13.1.1.5 Metodología..... | 492 |

| | |
|--|-----|
| 8.13.2 Resultados de aprendizaje | 494 |
| 8.13.2.1 Desarrollo Profesional..... | 496 |
| 8.13.2.1.1 Adquisición de nuevas competencias..... | 496 |
| 8.13.2.1.2 Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos..... | 500 |
| 8.13.2.1.3 Crecimiento personal, profesional y cambio de actitud..... | 501 |
| 8.13.2.1.4 Efectos motivacionales de la capacitación..... | 503 |
| 8.13.2.2 Toma de conciencia | 504 |
| 8.13.2.2.1 Actuación docente (reflexión sobre la práctica docente, confrontación, análisis del quehacer docente)..... | 504 |
| 8.13.2.2.2 Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación y aprender a lo largo de la vida..... | 507 |
| 8.13.2.2.3 Planificación y evaluación para los aprendizajes..... | 508 |
| 8.13.2.2.4 Nueva concepción del acompañamiento (Modelo de supervisión) y proyecciones de cambio..... | 509 |
| 8.13.3 Resultados de transferencia..... | 512 |
| 8.13.3.1 Utilidad de lo aprendido..... | 514 |
| 8.13.3.1.1 Participación en una cultura práctica..... | 514 |
| 8.13.3.1.2 Desarrollo de la autonomía personal..... | 515 |
| 8.13.3.1.3 Aplicación de lo aprendido en la práctica docente..... | 516 |
| 8.13.4 Resultados de impacto resultante | 518 |
| 8.13.4.1 Resultados de la capacitación y la acción tutorial..... | 520 |
| 8.13.4.1.1 Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo..... | 520 |
| 8.13.4.1.2 Cambio y mejora en la práctica docente..... | 520 |
| 8.13.4.1.3 Impacto de la acción tutorial en la formación complementaria de los participantes..... | 523 |
| 8.13.4.2 Efectos de la capacitación..... | 524 |
| 8.13.4.2.1 Repercusión de la formación en el centro educativo y la realidad escolar..... | 524 |
| 8.13.4.2.2 Efectos colaterales beneficiosos | 526 |
| 8.13.4.2.3 Repercusión de la capacitación y la acción tutorial en el aula, en el grupo de tutores y maestros del centro educativo | 526 |
| 8.13.5 Resultados sobre la capacitación para maestros-tutores..... | 528 |
| 8.13.5.1 Expectativas sobre la capacitación..... | 530 |
| 8.13.5.1.1 Expectativas previas y sostenibilidad del programa.... | 530 |
| 8.13.5.1.2 Pertinencia contextual y apropiación..... | 532 |
| 8.13.5.1.3 Punto de partida para el cambio..... | 532 |
| 8.13.5.2 Necesidad de generalizar el programa..... | 534 |
| 8.13.5.2.1 Expansión de la experiencia y necesidad de la inducción en el país..... | 534 |
| 8.13.5.2.2 Capacitación y participación, compromiso de los actores clave..... | 536 |
| 8.13.5.2.3 Difusión de la experiencia a los centros educativos y el sistema educativo..... | 536 |
| 8.13.5.2.4 Ventajas del programa y novedad del programa..... | 536 |
| 8.13.5.2.5 Capacidad instalada en el país y recomendaciones..... | 537 |

| | |
|--|-----|
| 8.13.6 Resultados sobre la acción tutorial desarrollada por los maestros-tutores..... | 538 |
| 8.13.6.1 Proceso de selección..... | 540 |
| 8.13.6.1.1 Criterios de selección..... | 540 |
| 8.13.6.1.2 Valoración general..... | 542 |
| 8.13.6.1.3 Devolución de los resultados..... | 542 |
| 8.13.6.1.4 Cobertura y participación del proceso selectivo..... | 544 |
| 8.13.6.1.5 Dificultades en el proceso selectivo..... | 544 |
| 8.13.6.2 Experiencia del tutor como principiante..... | 546 |
| 8.13.6.2.1 Desorganización a nivel institucional, desajuste en el proceso de nombramiento y designación a centros lejanos..... | 546 |
| 8.13.6.2.2 Inserción centro educativo..... | 548 |
| 8.13.6.2.3 Problemáticas como principiantes..... | 556 |
| 8.13.6.2.4 Superación por sí solos de las problemáticas (Autoayuda)..... | 558 |
| 8.13.6.2.5 Sentimientos..... | 560 |
| 8.13.6.2.6 Excesiva cantidad de estudiantes..... | 563 |
| 8.13.6.2.7 Condiciones de trabajo..... | 563 |
| 8.13.6.3 Valoración del trayecto como tutor..... | 565 |
| 8.13.6.3.1 Preparación..... | 565 |
| 8.13.6.3.2 Seguimiento..... | 566 |
| 8.13.6.3.3 Empatía..... | 567 |
| 8.13.6.3.4 Manual de tutores..... | 568 |
| 8.13.6.4 Implementación de la Acción Tutorial..... | 568 |
| 8.13.6.4.1 Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial..... | 569 |
| 8.13.6.4.2 Percepción de los tutores sobre la acción tutorial..... | 570 |
| 8.13.6.4.3 Perspectivas de la acción tutorial para los principiantes..... | 571 |
| 8.13.6.4.4 Doble sentido de la acción tutorial..... | 572 |
| 8.13.6.4.5 Acompañamiento del principiante..... | 575 |
| 8.13.6.4.6 Ejecución del programa de acción tutorial..... | 578 |
| 8.13.6.4.7 Expectativas sobre la acción tutorial..... | 579 |
| 8.13.6.4.8 Dificultades para ejecutar el programa de acción tutorial..... | 580 |
| 8.13.6.4.9 Flexibilidad del programa de acción tutorial..... | 582 |
| 8.13.6.4.10 Participación de los actores involucrados..... | 582 |
| 8.13.6.4.11 Relación horizontal entre tutor-principiante..... | 583 |
| 8.13.6.4.12 Percepción de técnicos, directores de centro y distritales sobre la acción tutorial..... | 583 |
| 8.13.7 Resultados sobre los factores impulsores e inhibidores del cambio educativo..... | 586 |
| 8.13.7.1 Factores impulsores del cambio educativo..... | 586 |
| 8.13.7.2 Factores inhibidores del cambio educativo..... | 588 |
| 8.13.8 Triangulación de datos..... | 591 |
| 10. Conclusiones..... | 601 |
| 11. Referencias Bibliográficas..... | 627 |
| Anexos..... | 707 |
| Anexo 1. Carta de solicitud para realizar la investigación..... | 707 |

| | |
|---|-----|
| Anexo 2. Cuestionario de satisfacción. | 708 |
| Anexo 3. Modelo de carta de consentimiento. | 711 |
| Anexo 4. Modelo de carta para la capacitación de Los tutores. | 712 |
| Anexo 5. Modelo de invitación para la capacitación de tutores. | 713 |
| Anexo 6. Fotos de los Grupos de Discusión. | 714 |
| Anexo 7. Funciones, implicaciones de la acción tutorial. | 716 |
| Anexo 8. Actividades y posibles evidencias del plan de acogida, según fase | 719 |
| Anexo 9. Actividades de la fase preparatoria. | 720 |
| Anexo 10. Actividades para el acompañamiento 1. | 721 |
| Anexo 11. Actividades para el acompañamiento 2. | 722 |
| Anexo 12. Actividades para el acompañamiento 3. | 723 |
| Anexo 13. Actividades para el acompañamiento 4. | 724 |
| Anexo 14. Preguntas emergentes de las entrevistas no estructuradas. | 726 |
| Anexo 15. Preguntas emergentes de los Grupos de Discusión. | 727 |

Índice de Figuras

| Contenido | página |
|---|--------|
| Figura 1. Componentes esenciales del término formación..... | 56 |
| Figura 2. Perspectivas de la formación desde la profesionalización y el desarrollo profesional. | 57 |
| Figura 3. Características de la formación. | 59 |
| Figura 4. Contribución de la formación maestro en servicio. | 60 |
| Figura 5. Resultados de una formación de calidad. | 63 |
| Figura 6. Etapas o fases de la Formación. | 65 |
| Figura 7. Implicaciones para una formación continua de calidad. | 66 |
| Figura 8. Implicación de la práctica docente. | 68 |
| Figura 9. Resumen de la formación continua. | 73 |
| Figura 10. Formación continua como un sistema amplio dentro de la formación. Nota: Elaboración propia, basado en Tessaring (1999). | 79 |
| Figura 11. Fases de un auténtico plan de formación. | 79 |
| Figura 12. Diversas conceptualizaciones de modelo. | 85 |
| Figura 13. Elaboración propia, basado en Rogers y Dewey. | 87 |
| Figura 14. Fases e indicadores del modelo de desarrollo y mejora. | 92 |
| Figura 15. Ventajas del modelo indagativo-investigativo. | 94 |
| Figura 16. Fases del modelo indagativo-investigativo. | 95 |
| Figura 17. Tópicos comunes a los modelos analizados. | 97 |
| Figura 18. Síntesis de los modelos de formación continua: sus características y fases. | 99 |
| Figura 19. Principios de actuación de la de la evaluación educativa. | 113 |
| Figura 20. Funciones y características de la evaluación educativa. | 116 |
| Figura 21. Tipologías de la evaluación educativa. | 117 |
| Figura 22. Diferentes maneras en que se presenta la evaluación. | 118 |
| Figura 23. Funciones de la evaluación de programas y su relación con otros componentes. | 133 |
| Figura 24. Funciones interna y externa de la evaluación de programas. | 134 |
| Figura 25. Relación entre planificación y la evaluación de programas, Tejada (1999:14). | 136 |
| Figura 26. Fases del proceso de evaluación de programa. | 138 |
| Figura 27. Consecuencia de aplicar los criterios y normas de la evaluación de programas. | 140 |
| Figura 28. Modelo de los cuatro niveles de Kirlpatrick. Elaboración propia, basado en Kirlpatrick (1999, 2012). | 160 |
| Figura 29. Efectos intrínsecos y extrínsecos de los niveles. | 161 |
| Figura 30. Nivel I: Evaluación de la reacción. | 162 |
| Figura 31 Nivel II: Evaluación del aprendizaje. Elaboración propia, basado en Krkpatrick (1999, 2012) | 164 |
| Figura 32. Nivel III: Evaluación de transferencia. Elaboración propia, basado en Krkpatrick (1999, 2012) | 166 |
| Figura 33. Nivel IV: Evaluación de resultados. | 170 |
| Figura 34. Elementos del programa y criterios. Elaboración propia, basado en García Sanz (2003). | 187 |
| Figura 35. Elementos de la evaluación inicial del programa de formación. | 188 |

| | |
|---|-----|
| Figura 36. Finalidades y objetos de la implementación de programa. | 191 |
| Figura 37. Elementos de la evaluación de la implementación del programa. | 191 |
| Figura 38. Elementos de la evaluación de resultados o sumativa. Elaboración propia. | 193 |
| Figura 39. Elementos de la evaluación de resultados diferida. | 199 |
| Figura 40. Resumen del proceso de evaluación de la formación, elaboración propia. . | 200 |
| Figura 41. Niveles de direccionalidad de los efectos de la formación. | 203 |
| Figura 42. Efectos de los resultados de la evaluación de la formación. | 203 |
| Figura 43. Diferentes niveles de los efectos de la formación. | 206 |
| Figura 44. Ciclos de vida del maestro. | 226 |
| Figura 45. Sistema de Carrera Docente de la Docente de la República Dominicana, MINERD 2014:54. | 251 |
| Figura 46. Principales Problemáticas del maestro principiante a nivel internacional. . | 252 |
| Figura 47. Componentes para el proceso de inducción en República Dominicana (MINERD, 2016:5) | 256 |
| Figura 48. Objetivos y tipos de indicadores que orientan el proceso de inducción en República Dominicana (MINERD, 2016, p. 6)..... | 257 |
| Figura 49. Organización y subsistemas del plan nacional de inducción Elaboración propia a partir del proyecto piloto | 261 |
| Figura 50. Sostenibilidad del Plan Nacional, elaboración propia a partir del proyecto piloto, MINERD (2016) | 264 |
| Figura 51. Características y condiciones de mejoras de un centro educativo que aprende. | 279 |
| Figura 52. Componentes básicos para la Gestión del Conocimiento (GC) en el centro educativo. | 282 |
| Figura 53. Ventajas y Beneficios de una cultura de formación in situ y concurrente. . | 285 |
| Figura 54. Roles del tutor y aspectos que debe evitar. Elaboración propia..... | 291 |
| Figura 55. Tipos de tutorías..... | 296 |
| Figura 56. Tipos de tutorías,..... | 297 |
| Figura 57. Fases del proceso de acompañamiento. Elaboración propia..... | 311 |
| Figura 58. Interacción del acompañamiento en la acción tutorial. Elaboración propia. | 312 |
| Figura 59. Doble sentido de la acción tutorial..... | 319 |
| Figura 60. Ciclo de apoyo, orientación y acompañamiento de la acción tutorial. Elaboración propia..... | 322 |
| Figura 61. Enfoque mixto en general | 359 |
| Figura 62. Fortalezas del enfoque mixto. | 362 |
| Figura 63. Cargos aplicados por los maestros principiantes, según regional. Elaboración propia..... | 385 |
| Figura 64. Áreas a la que aplicaron los maestros principiantes, según regional educativa. Elaboración propia. | 385 |
| Figura 65. Triangulación de datos de la investigación. | 406 |
| Figura 66. Relación de maestros-tutores las Regionales de Monte Plata y Bahoruco según sexo. | 417 |
| Figura 67. Distribución de las valoraciones de los tutores concerniente a la organización capacitación. | 421 |
| Figura 68. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a la metodología de la capacitación. | 423 |

| | |
|---|-----|
| Figura 69. Distribución de las valoraciones de los tutores concerniente a la Utilidad de la capacitación. | 425 |
| Figura 70. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a la Práctica Docente de los Formadores en la capacitación. | 427 |
| Figura 71. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a los Contenidos de los Módulos de la capacitación. | 429 |
| Figura 72. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a los Medios y recursos utilizados en la capacitación. | 431 |
| Figura 73. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a Satisfacción General de la capacitación. | 432 |
| Figura 74. Distribución de las valoraciones globales de los tutores de las Regionales de Monte Plata y Bahoruco. | 434 |
| Figura 75. Niveles de análisis de datos cualitativos. | 438 |
| Figura 76. Documentos primarios para el análisis cualitativo. Elaboración propia. | 440 |
| Figura 77. Entrevistas y Grupos de Discusión. Documentos Primarios. Elaboración propia. | 440 |
| Figura 78. Ejemplo de segmentación y codificación de los datos. | 443 |
| Figura 79. Dominios y metacategorías resultantes del análisis cualitativo. Elaboración propia. | 478 |
| Figura 80. Dominios o vectores y metacategorías cualitativas. Elaboración propia. | 479 |
| Figura 81. Promedio total y general de las valoraciones de los tutores, relativa a la práctica docente de los formadores. Calidad, experiencia y actitud de los facilitadores. | 483 |
| Figura 82. Evaluación de los contenidos de los módulos de capacitación. Promedio total y general de las valoraciones de los tutores relativos a los contenidos de la capacitación. | 486 |
| Figura 83. Valoración total y general de las siete categorías evaluadas. | 489 |
| Figura 84. Valoración de la satisfacción general del programa de capacitación. Promedio total y general respecto a las valoraciones de los tutores de ambas regionales sobre la Satisfacción de la capacitación. | 489 |
| Figura 85. Calidad de la organización y gestión del programa formación tutorial. Promedio total y general de distribución de las valoraciones de los tutores concerniente a la organización capacitación. | 490 |
| Figura 86. Valoración de Medios y Recursos utilizados en la capacitación. | 491 |
| Figura 87. Valoración de la metodología utilizada en la capacitación. Promedio total y general de las valoraciones de los tutores. | 492 |

Índice de Tablas

| Contenido | página |
|--|---------------|
| Tabla 1. Perspectivas y enfoques de formación. | 58 |
| Tabla 2. Objetivos y finalidades de la formación. | 61 |
| Tabla 3. Características de la formación continua, según sus focos de atención. | 76 |
| Tabla 4. Características de la formación continua, según componentes. | 78 |
| Tabla 5. Características deseables de la formación continua del maestro en servicio. .. | 81 |
| Tabla 6. Modelos de formación del maestro presentados por autores. | 84 |
| Tabla 7. Tipologías de modelos de desarrollo profesional. | 86 |
| Tabla 8. Diferentes conceptualizaciones de la evaluación educativa. | 111 |
| Tabla 9. Criterios, normas y preguntas para la evaluación de programa. | 139 |
| Tabla 10. Finalidades de la evaluación de la formación, según el momento en que se realice. | 146 |
| Tabla 11. Modelos de evaluación de resultados. | 149 |
| Tabla 12. Ventajas e inconvenientes del modelo. | 174 |
| Tabla 13. Momentos de la evaluación de la formación: finalidad y ámbitos. | 182 |
| Tabla 14. Transferencia de lo aprendido e indicadores. | 209 |
| Tabla 15. Características generales de la inducción para maestros principiantes de diversos países del mundo. | 243 |
| Tabla 16. Características y descripción de la inducción para maestros principiantes de la República Dominicana. | 254 |
| Tabla 17. Perfil del tutor según tipo de indicador contenido en los estándares profesionales y del desempeño docente. | 292 |
| Tabla 18. Técnicas e instrumentos para la implementación y evaluación de programas de tutoría. | 328 |
| Tabla 19. Cantidad de maestros principiantes y tutores según dirección regional y distritos educativos. | 337 |
| Tabla 20. Los criterios de preselección son los siguientes: | 340 |
| Tabla 21. Pretensiones del enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). | 362 |
| Tabla 22. Criterios e indicadores de evaluación que guiarán la recogida de información según niveles de resultados. | 371 |
| Tabla 23. Técnicas, instrumentos, forma y proceso de aplicación y fuente de información. | 377 |
| Tabla 24. Descripción de las regionales educativa según municipio y distrito y cantidad de maestros. | 384 |
| Tabla 25. Relación de audiencia seleccionada, según función, instrumento aplicado, enfoque y cantidad. | 386 |
| Tabla 26. Distribución de la muestra según regional y distrito para la aplicación del cuestionario de satisfacción. | 386 |
| Tabla 27. Cronograma de actividades implementado en ambas regionales. | 388 |
| Tabla 28. Cronograma de actividades del proyecto de inducción para maestros principiantes. | 389 |
| Tabla 29. Relación de los participantes, de acuerdo a instrumento planificado y aplicado. | 392 |
| Tabla 30. Conceptualización de las categorías del cuestionario de satisfacción. | 394 |
| Tabla 31. Matriz de la estructura del cuestionario. | 395 |
| Tabla 32. Distribución de la cantidad de expertos y el nivel académico alcanzando. ... | 397 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 33. Relación de las dimensiones según sugerencias, cambios y modificaciones realizadas por los expertos. | 398 |
| Tabla 34. Relación de método e instrumento por regional validado. | 400 |
| Tabla 35. Distribución de la cantidad de informantes clave, según instrumento y lugar de procedencia. | 401 |
| Tabla 36. Categorías y códigos para el registro y procesamiento de la información. ... | 403 |
| Tabla 37. Sistema de claves según sujetos participantes. | 404 |
| Tabla 38. Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad. | 407 |
| Tabla 39. Distribución de los maestros-tutores, según distrito educativo. | 418 |
| Tabla 40. Relación de maestros-tutores, según el nivel educativo en que se graduó... | 418 |
| Tabla 41. Distribución de maestros-tutores, relativo al área de desempeño. | 419 |
| Tabla 42. Relación de los maestros-tutores de acuerdo a la función que desempeña.. | 419 |
| Tabla 43. Relación de códigos asignados según grupo de participantes. | 441 |
| Tabla 44. Primera aproximación de tópicos o categorías. | 444 |
| Tabla 45. Depuración, fusión, modificación y refinamiento de las categorías. | 446 |
| Tabla 46. Definición de categorías. | 447 |
| Tabla 47. Distribución de categorías según frecuencia e instrumentos. | 455 |
| Tabla 48. Definición de metacategorías. | 462 |
| Tabla 49. Distribución de metacategorías según categorías y frecuencia. | 463 |
| Tabla 50. Distribución de metacategorías según categorías y unidades de significado | 469 |
| Tabla 51. Definición de dominios o vectores cualitativos. | 470 |
| Tabla 52. Relación lineal, secuencial y transversal entre vectores cualitativos, Metacategorías y Categorías descriptivas. | 471 |
| Tabla 53. Distribución de dominios o vectores cualitativos según metacategorías, Categorías y unidades de significado. | 475 |
| Tabla 54. Sistema de clave. | 480 |
| Tabla 55. Relación del Dominio Cualitativo de satisfacción y su metacategoría y categorías. | 482 |
| Tabla 56. Relación del dominio cualitativo de aprendizaje, sus metacategorías y categorías. | 496 |
| Tabla 57. Relación del dominio cualitativo de transferencia, su metacategoría y categorías. | 513 |
| Tabla 58. Relación del dominio cualitativo de impacto resultante, metacategorías y categorías. | 519 |
| Tabla 59. Relación del dominio cualitativo de capacitación, metacategorías y categorías. | 530 |
| Tabla 60. Relación del dominio cualitativo de acción tutorial, sus metacategorías y categorías. | 538 |
| Tabla 61. Triangulación de datos referentes al cuestionario, Entrevistas y Grupos de Discusión. | 592 |
| Tabla 62. Escala del cuestionario de satisfacción. | 708 |
| Tabla 63. Funciones, implicaciones de la acción tutorial. | 716 |
| Tabla 64. Actividades y posibles evidencias del plan de acogida, según fase. | 719 |
| Tabla 65. Actividades de la fase preparatoria. | 720 |
| Tabla 66. Actividades para el acompañamiento 1. | 721 |
| Tabla 67. Actividades para el acompañamiento. | 722 |
| Tabla 68. Actividades para el acompañamiento 3. | 723 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 69. Actividades para el acompañamiento 4..... | 724 |
| Tabla 70. Preguntas emergentes de las entrevistas no estructuradas..... | 726 |
| Tabla 71. Preguntas emergentes de los Grupos de Discusión. | 727 |

Resumen

El desarrollo profesional y el avance hacia la carrera docente del maestro en servicio deben ser una prioridad en las políticas educativas. Estos temas son abordados como puntos relevantes, debido a la preocupación en diferentes esferas de la sociedad sobre la deficiencia en el proceso docente-educativo para lograr los resultados previstos en las reformas educativas. La acción tutorial como estrategia y dispositivo de acompañamiento viabiliza que el maestro en servicio mejore su práctica y desempeño del proceso docente-educativo. Desde esta perspectiva, la investigación consistió en evaluar los efectos (cambios y mejoras) en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores como resultado de haber participado en el programa de capacitación y el acompañamiento realizado en la acción tutorial desarrollada a maestros principiantes, en marco *del Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario de República Dominicana*. Como metodología se utilizó la investigación evaluativa con un enfoque mixto, desde el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick (2012). La muestra intencional estuvo conformada por 308 participantes, de los que 243 corresponden a los maestros-tutores que asistieron a la capacitación y los 65 restantes a otros informantes clave como directores, técnicos distritales y maestros principiantes. La combinación de técnicas cualitativas como los Grupos de Discusión, las Entrevistas no Estructuradas y cuantitativa como el Cuestionario, facilitaron la recogida de información. El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante pruebas estadísticas, descripción y análisis de tablas de frecuencias, y para los cualitativos, a través del método de comparaciones constantes desde tres niveles de análisis e inferencia. El estudio permite responder a cuestiones como: cuáles fueron los efectos de la capacitación y el desarrollo de acción tutorial en la propia práctica del maestro-tutor; de qué manera ha movilizado las competencias desarrolladas en el quehacer educativo; cómo ha mejorado su desempeño profesional; cuáles cambios y mejoras se identificaron a nivel institucional. Los resultados revelan que el alto nivel de satisfacción posibilitó cambios de actitudes (efectos intrínsecos) para desempeñar de manera eficaz su rol de acompañante, así como en función docente (maestro, de técnico distrital, coordinador pedagógico, o director de centro), y mejoras significativas en la gestión institucional, incrementando el involucramiento en actividades y talleres con otros colegas, promoviendo la participación en una cultura de práctica (efectos extrínsecos). Los hallazgos del estudio permiten afirmar que los programas de inducción que utilizan dispositivos de capacitación y la acción tutorial garantizan generar efectos más allá de los previstos. La acción tutorial es una oportunidad para mejorar la calidad el proceso docente-educativo, viabilizan el desarrollo personal y profesional tanto del acompañante como del acompañado; es una estrategia poderosa para reducir las problemáticas en los primeros años del ejercicio de la función docente y la mejora de los logros estudiantiles. Finalmente, se puede considerar que el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick posibilita evaluar acciones formativas con alto grado de rigurosidad por los aspectos, características, criterios e indicadores que proporciona.

Palabras clave: Desarrollo profesional, programas de inducción para maestros principiantes, evaluación de calidad de la formación, niveles de resultados de Kirkpatrick, metodología mixta.

Abstract

The professional development and progress towards the teaching career of the in-service teacher should be a priority in education policies. These issues are addressed as relevant points, due to the concern in different spheres of society about the deficiency in the teacher-educational process in order to achieve the results foreseen in the education reforms. Tutorial action as a strategy and accompaniment device make viable the in-service teacher to improve his practice and performance of the teaching-educational process. From this perspective, the research consisted of evaluating the effects (changes and improvements) in the educational practice and performance of the teacher-tutors as a result of having participated in the training program and the accompaniment carried out in the tutorial action developed for beginning teachers, within the framework of the *Pilot Project for the Induction of Beginning Teachers in the Regional Directorates of Education 17 (Monte Plata) and 18 (Bahoruco) of the Preuniversity Educational System of the Dominican Republic*. The methodology used was evaluative research with a mixed approach, from the model of the four levels of Kirkpatrick (2012). The intentional sample consisted of 308 participants, of which 243 corresponded to the teacher-tutors who attended the training and the remaining 65 to other key informants such as principals, district technicians and beginning teachers. The combination of qualitative techniques such as Focus Groups, Unstructured Interviews and quantitative techniques such as the Questionnaire facilitated the collection of information. The analysis of the quantitative data was carried out by means of statistical tests, description and analysis of frequency tables, and for the qualitative ones, through the method of constant comparisons from three levels of analysis and inference. The study allows us to answer questions such as: what were the effects of the training and the development of tutorial action in the teacher-tutor's own practice; how has he mobilized the competencies developed in the educational task; how has he improved his professional performance; what changes and improvements were identified at the institutional level. The results reveal that the high level of satisfaction made possible changes in attitudes (intrinsic effects) in order to effectively carry out the role of accompanier, as well as in the teaching role (teacher, district technician, pedagogical coordinator, or school director), and significant improvements in institutional management, increasing involvement in activities and workshops with other colleagues, promoting participation in a culture of practice (extrinsic effects). The findings of the study make it possible to affirm that induction programs that use training devices and tutorial action guarantee generating effects beyond those foreseen. The tutorial action is an opportunity to improve the quality of the teaching-educational process, making possible the personal and professional development of both the companion and the accompanied; it is a powerful strategy to reduce the problems in the first years of the exercise of the teaching function and the improvement of student achievements. Finally, it can be considered that Kirkpatrick's four-level model makes it possible to evaluate training actions with a high degree of rigour due to the aspects, characteristics, criteria and indicators it provides.

Keywords: Professional development, induction programs for beginning teachers, evaluation of quality of training, Kirkpatrick levels of results, mixed methodology.

INTRODUCCIÓN

Introducción

“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”
(Hargreaves, 1999)

En las últimas décadas, el tema de la formación docente ha alcanzado cada vez mayor relevancia como aspecto clave para mejorar la calidad de la enseñanza, observándose el aumento de publicaciones, estudios de tesis y reportes que dan cuenta de la producción e investigación académica y que el tema en cuestión se ha puesto como punto prioritario dentro de la agenda educativa y política de la mayoría de los países del mundo y, de manera específica en la República Dominicana como parte de la región Latinoamericana y del Caribe.

El desarrollo profesional y el avance hacia la carrera docente del maestro en servicio deben ser una prioridad en las políticas educativas. Estos temas son abordados como puntos relevantes, debido a la preocupación en diferentes esferas de la sociedad sobre la deficiencia en el proceso docente-educativo para lograr los resultados previstos en las reformas educativas.

En términos generales, la formación de las nuevas generaciones debería ser planteada, en todas las etapas educativas. Tomando como punto de referencia las necesidades reales del sujeto, para que estos se puedan adaptar a los cambios y transformaciones que exige el mundo globalizado, marcado por las relaciones internacionales y un mercado laboral que se extiende más allá de las fronteras de los distintos países y la misma sociedad del conocimiento y de la información.

Dada esta complejidad en el escenario educativo preuniversitario, existen diversos desafíos para alcanzar la mejora de la calidad de lo que se enseña y aprendizaje de los estudiantes en los centros educativos. Estos desafíos implican el diseño de nuevas acciones estratégicas y cambio en la dinámica formativa que posibiliten crear las mejores condiciones para que, tanto el maestro de nuevo ingreso como el que está en servicio pueda desempeñar eficaz y efectivamente sus funciones docentes dentro y fuera del aula. No cabe dudas que la profesión docente, y específicamente impartir docencia, es una tarea cada vez más compleja, que demanda de maestros capacitados y preparados para responder con eficiencia y eficacia a los cambios, retos y desafíos que se van generando.

Estos se acentúan aún más, en el maestro que inicia el ejercicio de la profesión, debido a las múltiples necesidades y problemáticas que presenta. En ese sentido, la inducción para maestros principiantes es considerada de gran utilidad que facilita la inserción de los docentes al ejercicio profesional y les permite avanzar progresivamente hacia la carrera docente, evitando las tensiones, dificultades y problemas que enfrenan al ingresar a la cultura escolar, la práctica de aula y a las realidades que conlleva el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Basados en investigaciones (Aspfors & Bondas, 2013; Fletcher & Mullen, 2012) se puede afirmar que, la acción tutorial como estrategia y dispositivo de acompañamiento viabiliza que el maestro en servicio mejore su práctica y desempeño del proceso docente-educativo y al mismo tiempo apoye al maestro de nuevo ingreso a la labor docente. Por tal razón, los maestros y las características de su formación son clave para la educación, para mejorar de la práctica docente y para su desarrollo profesional (Morales y Alfageme-González 2019).

En los cambios introducidos en la educación preuniversitaria dominicana en la actual reforma educativa y los fundamentos del desarrollo progresivo hacia la carrera docente, la acción tutorial queda sustentada como un reconocimiento al profesionalismo y alto desempeño mostrado por aquellos maestros que han asumido con responsabilidad y compromiso profesional la difícil y compleja tarea de educar.

Desde esta perspectiva, la presente investigación está centrada en la “Evaluación de la Acción Tutorial desarrollada por los tutores en el proyecto piloto de inducción de maestros principiantes del sistema preuniversitario dominicano. Busca responder a la pregunta problemática, ¿Cuáles son los efectos (cambios y mejoras) en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores de maestros principiantes como resultado de haber participado en el programa de formación como tutores y el acompañamiento realizado en la acción tutorial desarrollada en el *Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano?*

La interrogante está encaminada a percibir los niveles de satisfacción, la utilidad de las competencias, además de describir si el programa potenció la transferencia de lo aprendido, a través de la aplicación en el puesto de trabajo de las competencias desarrolladas en la capacitación, así como verificar el impacto que ha producido la formación en la práctica docente del maestro principiante y en la cultura institucional del centro.

Para intentar dar respuesta a la pregunta problemática se ha previsto como objetivo general evaluar los efectos en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores como resultado de haber participado en el programa de capacitación y el acompañamiento mediante la acción tutorial a maestros principiantes.

El estudio está estructurado en diez capítulos. En el primero aborda la aproximación y construcción del objeto de estudio. Se intenta realizar un acercamiento respecto a los estudios, investigaciones y documentos que dan cuenta sobre los efectos de los programas de acción tutorial en la práctica docente y el acompañamiento en los propios maestros-tutores, luego de haber participado en la capacitación para ejercer funciones de tutoría. Concretamente, este capítulo hace alusión a los antecedentes, justificación, descripción y objetivos del problema de investigación que se pretende estudiar. Se hace una breve descripción sobre del proyecto piloto de inducción para maestros principiantes de República Dominicana, dentro del cual se enmarca el desarrollo de la acción tutorial.

El segundo capítulo aborda el tema de la formación continua del maestro en servicio, desde la revisión y análisis minucioso de las diferentes concepciones teóricas, características, los modelos y la relación que existe entre la formación continua y el desarrollo profesional. Para ello, se analizan las aportaciones de diversos autores y finalmente se expondrá algunas reflexiones destacando las tendencias, retos y desafíos del tema.

Si en el capítulo anterior se realizaron diversos análisis sobre la formación continua como una herramienta clave para promover cambios y transformaciones en la práctica del maestro en servicio, el tercero alude a la evaluación de la formación, el cual tiene como propósito ofrecer un marco general de los diversos enfoques y aspectos relacionados al tema que ayudarán a una delimitación más concreta de aquellos rasgos significativos que permiten situar el objeto de evaluación de la investigación.

En el cuarto capítulo se reflexiona sobre la inducción para maestros principiantes, donde se aborda temas referentes sobre los aspectos generales y contextuales de la inducción, conceptos, características e importancia, así como su relación con la formación inicial y continua. Finalmente, se ha dedicado un apartado para plantear la inducción de maestros principiantes en el marco de las reformas educativas de la República Dominicana.

Partiendo de la importancia de la acción tutorial, el capítulo cinco presenta el marco normativo, institucional y teórico, así como orientaciones para desarrollar programas de acción tutorial con maestros principiantes.

Es una propuesta contextualizada para dotar al sistema educativo preuniversitario de la República Dominicana de un documento informativo y práctico sobre la acción tutorial, sus efectos, sus implicaciones e importancia para la mejora del proceso docente-educativo tanto del maestro principiante y del mismo tutor.

Los planteamientos conceptuales del objeto de evaluación: proyecto piloto de inducción de docentes principiantes son planteados en el capítulo seis. Es impulsado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). Tiene como finalidad situar en ese marco contextual los aspectos relevantes y conceptuales de la capacitación para el desarrollo de programas de acción tutorial como objeto de estudio.

El capítulo siete contiene la presentación de los fundamentos metodológicos y el diseño de la investigación. Está estructurado en dos partes. La primera hace referencia a los aspectos epistemológicos, relevancia y el encuadre metodológico de las investigaciones. Específicamente, se aborda de manera sustentada los paradigmas de investigación cualitativa y cuantitativa, sus bases conceptuales y sus fundamentos epistemológicos, así como las características y las diferencias respecto a la utilización del método mixto. La segunda describe el diseño metodológico del estudio en cada una de sus fases.

En el capítulo ocho se exponen y describen los detalles y procesos de cada una de las fases de recogida y análisis de los datos, a lo que se ha denominado: trabajo de campo. Se podrá apreciar, además las dificultades que tuvimos que superar para la realización de la misma y finalmente, se exponen los criterios del rigor científico que se han tenido en cuenta a lo largo de todo el proceso investigativo.

En el capítulo nueve se realiza la presentación de los principales resultados del proceso de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados cuantitativos se presentan mediante tablas y gráficos con valores numéricos y, los resultados cualitativos se muestran en forma de unidades de significado en las que se recogen los temas de mayor interés y/o relevancia para los tutores de las Regionales Educativas de Monte Plata y Bahoruco.

Los resultados se estructuran a partir de los siete vectores o dominios, las metacategorías y las categorías cualitativas en la que se intenta dar respuestas a cuestiones como: cuáles fueron los efectos de la capacitación y el desarrollo de acción tutorial en la propia práctica del maestro-tutor; de qué manera ha movilizadas las competencias desarrolladas en el quehacer educativo; cómo ha mejorado su desempeño profesional; cuáles cambios y mejoras se identificaron a nivel institucional.

Finalmente, en el capítulo diez se presentan las principales conclusiones. Están organizadas en tres secciones. Las primeras versan sobre los objetivos planteados en la investigación y los niveles de resultados obtenidos mediante la aplicación del modelo de Kirkpatrick. Las segundas se exponen los principales aportes, lecciones aprendidas e implicaciones, así como las perspectivas respecto a futuras investigaciones que se pueden realizar referentes a esta línea de investigación presentada. Y finalmente, las terceras van en la línea de describir las limitaciones que a lo largo de la investigación y las oportunidades de mejora.

CAPÍTULO I: APROXIMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1. Aproximación y construcción del objeto de estudio

1.1. Antecedentes y justificación del problema

En la investigación educativa existe una larga trayectoria sobre estudios y reportes relativos a la inserción e integración del maestro principiante al contexto escolar y comunitario, sus problemáticas, tensiones y dificultades, así como, estudios evaluativos sobre programas de inducción, de acompañamiento y los efectos de la acción tutorial en el desempeño y desarrollo profesional de principiantes. La acción tutorial que desarrollan los maestros tutores es una oportunidad para hacer más efectivo su trabajo acompañando a estos docentes, pero también les posibilita desarrollarse personal y profesionalmente y avanzar hacia la carrera docente.

En este sentido, hay muchos argumentos que sustentan y justifican la importancia de la tutoría (Aspfors & Bondas, 2013; Fletcher & Mullen, 2012) que realizan los maestros experimentados como estrategia privilegiada para apoyar y acompañar el proceso de inserción e integración del maestro principiante.

No obstante, se debe reconocer que, si bien es cierto que el tema de la tutoría está ampliamente abordado, también es cierto que existen escasas evidencias empíricas, estudios e investigaciones sobre el desarrollo profesional, habilidades y conocimiento que alcanzan los maestros experimentados como resultado de la implementación de programas de acción tutorial en el proceso de tutorización; así como estudios que revelen cómo transfieren las capacidades, habilidades, destrezas y disposiciones actitudinales a su quehacer diario en el aula; cómo mejora su accionar docente desde el acompañamiento que brinda a los maestros principiantes.

Es sorprendente que algunos países, con programas de inducción bien establecidos, no sistematizan la experiencia y desempeño del tutor, como es el caso de Nueva Zelanda con vasta tradición en tutoría a maestros principiantes y no tiene una capacitación para tutores como parte de su preparación para ejercer la función dicha función (Langdon et al., 2014), también es el caso de otros países como Dinamarca, Escocia, Grecia, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte, Italia y Suecia, entre otros en los que los maestros-tutores tampoco requieren ser capacitados para desarrollar programas de acción tutorial (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2005).

En ese contexto, Hobson et al. (2009) afirman que la preparación de los maestros para ejercer la función como tutores ha de ser de gran relevancia y tiene que ser una prioridad para los políticos, formadores de docentes e investigadores. Estos autores afirman que cuando se trata de temas como las oportunidades para el desarrollo profesional, el conocimiento y el aprendizaje profesional que el tutor adquiere al desarrollar acción tutorial, los estudios e investigaciones son más escasas.

En relación con el impacto¹ de la capacitación para tutores, en su visión extensa en este tipo de investigación, consideran que la base de pruebas para reclamar efectos reales de la misma, generalmente es más bien escasa y poco desarrollada. El mayor cuerpo de evidencia de la investigación parece centrarse en reflexiones críticas sobre la manera de actuar o de la comprensión de la propia práctica docente de los tutores (Abell et al., 1995; Clarke et al., 2013).

Por lo tanto, como la investigación sobre el desarrollo de la acción tutorial y sus efectos en la práctica docente de quienes ejercen la función de maestro- tutor es escasa. El objetivo de este trabajo es profundizar sobre los cambios y mejoras que se producen en la práctica del maestro experimentado como resultado de la capacitación para tutor y de su participación en el desarrollo de programas de tutoría para maestros principiantes.

Al respecto, se destaca el estudio realizado en Irlanda por Orland-Barak (2001) donde se descubrió el aprendizaje y la evolución de la competencia de tutores, en parte por el contraste de su práctica como tutor y la práctica de la enseñanza de los estudiantes.

Reveló que aprender a convertirse en tutor es un proceso consciente de inducción en un contexto de enseñanza diferente y que ser un buen tutor no está necesariamente relacionado con ser un buen maestro de niños y niñas, sino que dependerá de la extensión, enfoque y contenido del programa de inducción.

También Clarke et al. (2013) realizaron un estudio en Irlanda, en el que se demostró que los tutores adquirieron y mejoraron sus propias habilidades en el proceso de enseñanza y, aprendieron a compartir experiencias con colegas.

¹ Para fines de este trabajo el “impacto” es entendido como los efectos previstos o no que ha generado la acción formativa en los participantes a nivel personal, profesional en el puesto de trabajo y la institución.

De igual forma, en el estudio realizado por Gilles y Wilson (2004), se puede evidenciar que los tutores en el proceso formativo pueden aprender a trabajar con adultos, cómo “leer” las situaciones de sus aprendices, y cómo hacer la experiencia tácita visible y consciente. En dicho estudio se concluyó que una gran cantidad de tutores aprendió a través de la participación en procesos de tutoría. Sin embargo, hay que destacar, según manifiestan Días et al. (2010), que es un proceso de aprendizaje que necesita años para ser evidenciado.

Los resultados de estos estudios parecen indicar que los tutores, al acompañar al principiante en su proceso de iniciación a la docencia, modifican o cambian su propia práctica y mejoran su capacidad de analizar su propia enseñanza en la medida que desarrollan actividades en las sesiones de acción tutorial con los principiantes. Esto podría ser como consecuencia a la capacitación y preparación para desarrollar procesos de tutorización, así como a tener que reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de acción tutorial. Esta experiencia, amplía y refuerza sus competencias para mejorar su propia labor docente, lo que convierte la acción tutorial en una importante fuente de conocimiento en el desempeño de las funciones como tutores y como maestros.

En el estudio realizado por Stanulis y Ames (2009) en un distrito Escolar del Condado de Clark, Nevada, arrojó como resultados que durante el año del desarrollo de la acción tutorial el maestro tutor aprendió el valor de reunir evidencia de la práctica del maestro principiante para guiar su aprendizaje continuo; a reconocer la observación como una herramienta para el tutor y el aprendizaje del maestro principiante. El estudio concluye que el aprendizaje del tutor es complejo; por lo tanto, las investigaciones sobre el mismo deben enfocarse tanto a los aspectos conceptuales como los prácticos dentro de un programa de inducción.

Otras investigaciones sobre los efectos de la capacitación en la tutoría en el desempeño del maestro-tutor, se refieren de manera más indirecta sobre el impacto de la capacitación de tutores o el grado en que el contenido, enfoques o ideologías de la formación puede ser transferido a la acción tutorial (Menegat, 2010). De igual forma, en el trabajo citado de Menegat se encontraron indicios de que la interacción entre tutor-principiante fue enmarcada por el contenido de la capacitación de tutores.

En ese mismo orden de ideas, los resultados de un estudio realizado en Oregón sobre la interacción entre tutor-principiante y los efectos de la capacitación, mostró en sus conclusiones muy pocos detalles acerca del desarrollo profesional del tutor. Sin embargo, se identificó la aplicación de los contenidos, los conocimientos y las habilidades trabajadas en el proceso de capacitación de los tutores en el desarrollo del proceso de tutorización (Menegat, 2010).

En dicho estudio que estuvo enmarcado dentro de una metodología mixta, se encontraron indicios de que la interacción tutor-principiante estuvo mediada por los contenidos que se desarrollaron en la capacitación de tutores. Sobre este aspecto se hace mucho énfasis en algunos estudios, como el realizado por Tang y Choi (2005) en el que recomiendan mayor conexión entre teoría-práctica de trabajo.

Al respecto, Ulvik y Sunde (2013), en su trabajo sobre la temática, señalan que los tutores muestran más seguridad en la comprensión teórica sobre la tutoría, no obstante, se muestran más inseguros y tienen dudas acerca de cómo aplicar los conocimientos en la práctica: “Sé que teóricamente lo que debería hacer, Si lo hago en la práctica es algo muy distinto” (p. 764).

Por otra parte, Clutterbuck (2013) señala que existen más estudios cuantitativos que los cualitativos sobre el tema, pero son más escasos aun lo que investigan sobre la capacitación de tutores de forma paralela (teoría-práctica). Es decir, existen pocos estudios que combinan métodos cuantitativos y cualitativos.

Waterman y He (2011) manifiestan que, en una visión general de las investigaciones sobre los efectos de los programas de capacitación para tutores, aunque la mayor parte de los artículos revelan que aquellos maestros-tutores que fueron preparados y formados para su nueva función, sólo en unos pocos estudios se habían recogido datos sobre la valoración que dieron los tutores a la capacitación recibida en la adquisición de la competencia para llevar a cabo la tutoría y los efectos en la práctica educativa como consecuencia de ello. No obstante, hay que aclarar que el impacto de esta capacitación para tutores podría ser como parte de los resultados de su extensión, el enfoque y contenido (Aspfors & Fransson, 2015).

En un estudio similar de Nueva Zelanda, Langdon et al. (2014) muestra cómo los maestros-tutores aprenden a cambiar sus estrategias convencionales y pasar a estrategias con enfoques más constructivista, u observándose a sí mismos como "aprendices" más que como "solucionadores de problemas".

Otros resultados similares arrojaron el estudio realizado por Piggot-Irvine et al. (2009) sobre la experiencia y efectos de la acción tutorial en los maestros-tutores en Nueva Zelanda. En ese trabajo se obtuvieron como conclusiones que los mismos tutores admitieron que acompañar a los maestros principiantes les ha beneficiado y ayudado en términos de reflexionar sobre su propia enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo al estudio, expresaron además que realizar la acción tutorial les dio la oportunidad de pensar en su propia enseñanza, en lo que hacen para adaptar, afinar, mejorar, seguir y volver a evaluar sus propias estrategias. Es decir, a mirar de forma más profunda la manera en que enseña en su propia clase, evaluando constantemente sus propias estrategias, así como también a valorar las ideas que aún pueden ser utilizadas, la incorporación de otras nuevas y las que son necesarias adaptar. En este mismo estudio, los maestros tutores fueron reconocidos como líderes, aprendieron a tomar las iniciativas de desarrollo profesional en la escuela y también fueron capaces de influir en los sistemas de inducción y tutores.

En el ámbito de América Latina y el Caribe se reconoce que existen evidencias de estudios y evaluaciones sobre los programas de acción tutorial y su impacto en el desempeño del maestro principiante y el aprendizaje de los estudiantes. Entre estos trabajos están los realizados en Chile, por Ávalos (2011); Avalos, Carlson y Aylwin (2005) en México por Talavera (1994), entre otros.

Sin embargo, aún no existe tradición para evaluar los efectos que la acción tutorial en los mismos tutores, así como estudiar el grado en que la capacitación para tutores se utiliza como un parámetro en el análisis de los efectos que tiene sobre su propia práctica es casi nulo, lo que permite afirmar que los programas de acción tutorial desarrollados por los maestros-tutores, como objeto de investigación, es todavía un campo poco explorado en América Latina y el Caribe.

Existen escasas investigaciones que estén relacionadas con los efectos que tienen la acción tutorial en el desarrollo profesional del maestro-tutor, su desempeño y mejora de su propia práctica. En la revisión bibliográfica de la región se han encontrado estudios e investigaciones en Chile, Ecuador, y Argentina que muestran los resultados del desarrollo de la acción tutorial desde un enfoque más institucional y de las agencias u organismos que desarrollan programas de inducción.

Entre ellos se destacan los trabajos de Vezub, (2011) que presenta un trabajo sobre las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. Es el caso de los programas de tutoría a maestros principiantes, y Vélaz de Medrano (2009) con el tema de Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al maestro principiante.

No obstante, en escasas ocasiones se ha abordado el tema desde el enfoque y la perspectiva de los actores que la desarrollan (los tutores). De igual forma, otras investigaciones están referidas de manera más indirecta al tema, pero no están enfocadas en indagar sobre la aplicación del contenido, enfoques o ideologías de la capacitación a la acción tutorial. Entre los trabajos centrados a investigar los efectos de la acción tutorial en el desarrollo profesional del maestro-tutor, su desempeño y mejora de su propia práctica como resultados de la capacitación recibida se puede mencionar a Díaz-Barriga y Núñez (2008) quien afirma que la estrategia permite la construcción y fortalecimiento la colegialidad y la apropiación de los maestros.

De igual forma, están las investigaciones que recogen evidencias sobre la eficacia del maestro-tutor a partir del acompañamiento a los maestros principiantes, en ellas está la de Negrillo y Iranzo García, (2011); Auton, Berry, Mullen y Cochran (2002), quienes expresan que la eficacia de los maestros-tutores al acompañar a maestros principiantes está centrada en un incremento de la reflexión sobre la práctica, son más eficaces en la enseñanza desarrollada en su propia aula; así como un cambio y renovación de la perspectiva de la profesionalidad y su compromiso respecto a la enseñanza. Sobre el tema en cuestión, en la región latinoamericana, solo se han encontrado en un estudio sobre tutores y principiantes realizado en Chile por Boerr Romero (2011).

En ese estudio, se llegó a la conclusión que participar como tutor en programas de inducción reafirmó su identidad docente, reconocieron las dificultades que experimentaron como principiantes, tal como: la soledad, el aislamiento, inseguridad, poca eficacia probando diversas metodologías, sin dar con una precisa, no saber quién compartir, preguntar o comentar a alguien lo que estaba sintiendo, así como intentar buscar soluciones en diversas fuentes, sin tener resultados algunos y enfrentarse a una cultura escolar específica, aspectos que solo se aprende en el centro educativo y que no se enseñan en la universidad.

Otras de las conclusiones que arrojó el estudio de Boerr Romero (2011), fue que los tutores aprendieron: aprender a aprender junto con su principiante, compartir conceptualizaciones de educación, de la enseñanza aprendizaje, trabajar en equipo, interactuar con otros miembros de la comunidad educativa y; estar dispuestos para ser ayudado a apoyar y aprender de otros. Además, que trabajar en equipo les ayuda a avanzar en su desarrollo profesional, así como interactuar con los actores de la comunidad educativa a la cual pertenecen y disponibilidad para ser ayudados por otros.

Estos datos indican que los tutores al acompañar al principiante en su proceso de iniciación a la docencia, de alguna manera modifican o cambian su propia práctica y mejoran su capacidad para analizar su propia enseñanza en la medida que desarrollan actividades en las sesiones de acción tutorial con los principiantes. Asimismo, puede considerarse que el tutor al ser formado y preparado para desarrollar procesos de tutorización y reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la tutoría, amplía y refuerza sus competencias que mejora su propia labor docente.

Es decir, con el hecho de apoyar, guiar y acompañar al maestro principiante se le da la oportunidad al maestro tutor para desarrollarse profesionalmente, reflexionar sobre su práctica, perfeccionar su metodología y estrategias del proceso educativo y; adquirir nuevas competencias para enfrentar los desafíos de gestionar un aula cada vez más diversa. Por consiguiente, estas evidencias convierten el desarrollo de la acción tutorial en una importante fuente de conocimiento en la mejora del desempeño del tutor como docente.

En resumen, está claro, que las experiencias vividas durante el desarrollo de la estrategia de tutoría, posibilita al maestro tutor analizar y replantearse su propia práctica, reflexionar sobre el proceso educativo, desde el acompañamiento que realiza al maestro principiante. Como los estudios e investigaciones sobre el desarrollo de la acción tutorial y sus repercusiones en la práctica docente de quienes la ejercen son muy escasos, el objetivo de este trabajo es profundizar sobre los cambios y mejoras que se producen en la práctica docente del tutor como resultado de su preparación ejercer funciones de tutoría y de su participación en programas de acción tutorial para maestros principiantes.

En el caso de República Dominicana, se reconoce que este tipo de estudio es inédito debido a que la política de inducción a docentes principiantes se está comenzando a desarrollar y no se cuenta con evidencias de estudios centrando en evaluaciones del desarrollo de programas de acción tutorial de los maestros-tutores y sus efectos en su desempeño docente y desarrollo personal y profesional, como resultado de haber participado en un proceso de capacitación para ejercer la función de tutoría.

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1. Descripción del problema.

La agenda educativa de la mayoría de los países del mundo está generando un marcado interés sobre el desarrollo de la Carrera Docente, como parte de la estrategia general para impulsar la mejora sostenible y progresiva de la calidad de la educación; enfatizándose, entre otros, los aspectos de la formación, la motivación, las condiciones para el trabajo, el ingreso y la inserción a la docencia y el impacto de la labor docente en cantidad y calidad de los aprendizajes que se promueven en el aula (Sistema de Carrera Docente en la República Dominicana [MINERD], 2016).

Dada la complejidad en el panorama actual del escenario educativo preuniversitario existen diversos desafíos para alcanzar la mejora de la calidad de lo que se enseña y aprenden los estudiantes en los centros educativos. Estos desafíos implican el diseño de nuevas acciones estratégicas y cambio en la dinámica formativa que posibiliten crear las mejores condiciones para que el maestro de nuevo ingreso pueda desempeñar adecuadamente sus funciones dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, la necesidad de reordenar y actualizar la formación y el perfeccionamiento de los maestros en los próximos años se hace patente cuando se analizan las nuevas demandas de cualificación que requiere la práctica docente del maestro en el aula. Entre estas están la “actitud tanto de apertura intelectual como voluntad para descubrir y aplicar nuevas metodologías y estilos de enseñanza, una amplitud/visión de miras que le hace comprometerse en conseguir el objetivo marcado y una aptitud en la que movilice la toma de decisiones, resolución de conflictos...” (Gómez, del Valle Díaz & De la Vega, 2018, p. 387), posibilitándoles la construcción de su identidad profesional y avanzar de manera progresiva hacia la carrera docente.

De igual forma, un maestro que responda a las demandas actuales deberá “detectar y resolver problemas en el contexto educativo, para potenciar el rendimiento académico de los escolares, a utilizar el diálogo como cauce de la participación en la convivencia en el aula y para conocer, diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje” (Romero, Zagalaz, Romero & Martínez, 2011, p. 6) y finalmente, pero no menos importante, adquirir competencias comunicativas (saber escuchar y respetar las opiniones de los otros), trabajar en equipo, entendiéndose, trabajando de manera colaborativa (Pazo & Tejada, 2012) y ejercer nuevas funciones que viabilicen el avance hacia la carrera docente y su desarrollo personal y profesional.

Según los resultados de diversos estudios realizados en países de distintas regiones del mundo, la necesidad es aún mayor para los maestros principiantes debido a las múltiples dificultades, tensiones y problemas que estos experimentan al ingresar al servicio y función docente. En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2013) señala que en América Latina y el Caribe es reconocida la necesidad de apoyar en la construcción del desarrollo profesional a los nuevos maestros que ingresan a la profesión, a través de la estrategia de tutoría.

La acción tutorial sistematizada impacta los procesos educativos del aula, los aprendizajes de los estudiantes y posibilita la cualificación y el desempeño del maestro principiante, pero, además, fortalece al maestro experimentado (tutor) en su quehacer educativo.

Desde este punto de vista, la acción tutorial posibilita crear espacios para que ambos puedan reflexionar sobre su práctica, desarrollar sus propias competencias; y provee la oportunidad para que crezcan personal y profesionalmente y avancen en sus respectivas carreras docentes.

No cabe duda, la acción tutorial constituye en la actualidad una alternativa necesaria y pertinente, no sola para apoyar los procesos educativos de los maestros principiantes y asegurar y garantizar la calidad de los aprendizajes, sino también acompañando al principiante en la superación de las primeras facetas de su inserción profesional. Por lo tanto, se han realizados trabajos que permiten afirmar que la estrategia se encuentra como una de las mejores herramientas para mejorar tanto el desempeño de los maestros principiantes como la calidad de lo que se enseña y aprenden los estudiantes en el aula. Entre estos se pueden citar los de Vezub y Aillaud (2012); Boerr Romero (2011); Díaz-Barriga y Núñez (2008); Negrillo y Iranzo García (2011); y Auton et al. (2002).

En la implementación de programas de tutoría para docentes principiantes, el maestro tutor tiene una importancia decisiva en el desarrollo profesional y desempeño eficaz y eficiente del proceso educativo. El tutor posee un saber y un saber hacer válidos sobre el proceso educativo que puede transferir a los maestros principiantes como resultado de su experiencia a lo largo de su vida profesional, pero también, puede ser una herramienta potente para reorientar la práctica docente y favorecer su desarrollo profesional del mismo.

Sin embargo, al abordar la acción tutorial es preciso y de rigor abordar las problemáticas de la tutoría como concepto y formación del tutor (Gold, 1996; Mullen, 2012). Se tiene constancia que es amplio el cuerpo teórico y numerosas investigaciones, estudios y reportes del ejercicio profesional de los maestros principiantes en su primer año; más, es poco lo que se sabe respecto a los efectos que produce el desempeño de la función tutorial en la práctica docente de los maestros-tutores.

De ahí que la propuesta de esta investigación se centre en la evaluación de la acción tutorial desarrollada por los tutores en el Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano.

Algunos rasgos del Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano.

El proyecto piloto de inducción para maestros principiantes está articulado con la Guía² Específica de Inducción está pensado para facilitar al maestro principiante una correcta inserción e integración al contexto escolar y comunitario mediante procesos sistemáticos y rigurosos de acompañamiento, orientación y apoyo individualizado.

Pretende, además propiciar en el docente principiante un auspicioso inicio del desempeño en su ejercicio de la profesión docente y del desarrollo de su autonomía personal en el contexto escolar. Está dirigido a facilitar la iniciación, adaptación e integración de los maestros principiantes en su ejercicio profesional y al contexto escolar, en las Direcciones Regionales 17 y 18 (Monte Plata y Bahoruco), con la finalidad de propiciar e impulsar altos niveles de desempeño que impacten positiva y significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes, y sirva de base motivadora e inspiradora del desarrollo de su carrera docente, anclada en y orientada por los Estándares Profesionales y del Desempeño Docente, así como en el Currículo Dominicano. En síntesis, el proyecto de inducción posee las siguientes características:

- Basado en los estándares de la práctica;
- Escala nacional;
- Formación complementaria y concurrente de profesores principiantes presencial y virtual;
- Capacitación “ad-hoc” de tutores;
- Tutores docentes experimentados de la mismo área y nivel;
- Metas claramente articuladas y basadas en la evidencia disponible;
- Involucración y apoyo de los niveles nacional, regional distrital y de centro educativo;
- Pares dominicanos para garantizar tanto la capacidad instalada como la sostenibilidad del proyecto;
- Evaluación de impacto del proyecto y;
- Diseño centrado tanto en la evaluación como en el apoyo al profesor principiante.

² Guía Específica es un documento donde se dan las pautas generales para realizar la inducción a maestros principiantes como parte del desarrollo progresivo hacia la carrera docente. Es la número tres de cinco guías que corresponden a la aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente en la República Dominicana.

La acción tutorial.

Un componente relevante del proyecto es la acción tutorial. Cada docente principiante tendrá asignado un docente experimentado en activo que actuará como tutor (deseablemente de sus mismos niveles, área, y escuela) proporcionándole apoyo y asesoramiento a lo largo del primer año de docencia. A través, fundamentalmente, de procesos de supervisión clínica ambos docentes desarrollarán ciclos de planificación, acción/observación de clases y análisis y reflexión sobre las clases desarrolladas.

Estos ciclos serán inicialmente de periodicidad quincenal y después del tercer mes, de periodicidad mensual.

Para desarrollar adecuadamente esta acción tutorial se realizará la selección de tutores/as, a través un levantamiento de información de los potenciales candidatos en las dos regionales en las que se implementa el proyecto. Una vez seleccionados, los maestros que aprobaron recibieron una capacitación específica en base a los Estándares, el Currículo y el programa de tutoría que habrá de diseñarse e implementarse.

Objetivos/resultados de aprendizaje del programa.

- Adquisición de habilidades y destrezas para diseñar un programa acorde con el plan de desarrollo profesional para los maestros principiantes que potencialice las competencias en la capacitación.
- Diseño de estrategias que posibiliten, acompañar y apoyar la práctica docente, el fortalecimiento de las disposiciones actitudinales para el aseguramiento de logros educativos y preparación de competencias para el trabajo.
- Selección y perfeccionamiento de estrategias orientadas al trabajo colaborativo y aprendizaje en trabajo en equipo.
- Diseño de iniciativas de indagación e innovación para el desempeño efectivo en el contexto escolar.
- Diseño y organización de observaciones de clases en el aula y generación de evidencias.
- Preparación de portafolio y su aplicación en el ámbito del desempeño escolar.
- Preparación y aplicación de sistemas o formatos para la obtención, procesamiento y reporte de datos sobre la gestión escolar.

- Desarrollo de competencias y habilidades de comunicación efectiva para entrenar didáctica y pedagógicamente al tutorado.
- Seguimiento sistemático e integral (inclusión de la diversidad) de las actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de actitud investigadora, análisis e interpretación de información sobre situaciones que afecta el clima escolar.
- Inclusión de la perspectiva de respeto, equidad e igualdad para el desarrollo de una educación inclusiva no discriminatoria.
- Capacidad para proyectar y desarrollar la formación humanista y transformadora de la educación.
- Evaluación concurrente del progreso del programa de tutoría y correspondiente retroalimentación.

Módulos del programa.

Se diseñaron unos módulos para la capacitación de tutores. Para cada módulo se recomendará una bibliografía básica y la lectura obligatoria de un libro significativo acerca de la temática. Será impartido por un experto internacional acompañado de uno o dos pares del país cuya función será asumir la docencia del módulo en ediciones posteriores. Se trata de garantizar la sostenibilidad del proyecto y fomentar la capacidad instalada en el país. Los módulos son los siguientes: Referentes psicológicos y pedagógicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría; el proceso de tutorización del maestro principiante; la planificación basada en competencias como instrumento de la práctica docente; la práctica reflexiva para el desarrollo de habilidades y competencias docentes y técnicas e instrumentos de evaluación.

1.2.2. Formulación del problema.

De manera concreta, la problemática objeto de investigación se plantea de la siguiente manera:

¿Cuáles son los efectos (cambios y mejoras) en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores como resultado de haber participado en el programa de capacitación y el acompañamiento realizado en la acción tutorial desarrollada a maestros principiantes, en marco *del Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano?*

1.2.2.1. Preguntas de investigación.

La manera cómo ha repercutido esos cambios y mejoras en el quehacer educativo del maestro-tutor, contempla una serie de cuestionamientos que servirán de guía a lo largo del estudio. Son los siguientes:

- 1 ¿Cómo valoran los maestros-tutores el programa de capacitación que han recibido para desarrollar su acción tutorial con los docentes principiantes?
- 2 ¿En qué medida los aprendizajes adquiridos y competencias desarrolladas por los tutores en la acción formativa han sido útiles para mejorar su desempeño profesional después de haber finalizado el programa de capacitación?
- 3 ¿Cómo han aplicado los maestros-tutores los aprendizajes elaborados y las competencias desarrolladas en la ejecución de programas de acción tutorial con los maestros principiantes y en su propia práctica?
- 4 ¿Cómo se han evidenciado en la práctica de aula con estudiantes los aprendizajes y competencias desarrolladas por los maestros-tutores?
- 5 ¿Cómo ha impactado la capacitación para el desarrollo de programas de acción tutorial en la enseñanza de los maestros principiantes y en la cultura institucional?

1.2.3. Objetivos de la investigación.

Para responder adecuadamente a las preguntas antes descritas es necesario concretar los objetivos que guiarán el estudio, tal y como se enuncian a continuación.

1.2.3.1. Objetivo general.

Evaluar los efectos en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores como resultado de haber participado en el programa de capacitación y el acompañamiento realizado en la acción tutorial desarrollada a maestros principiantes, en marco *del Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano.*

1.2.3.2. Objetivos específicos.

1. Valorar la satisfacción de los maestros-tutores respecto al programa de capacitación para desarrollar acción tutoría con los principiantes.
2. Valorar la utilidad que le han dado los maestros-tutores a los aprendizajes y las competencias (conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales) logradas como resultado de haber participado del programa de capacitación.
3. Describir las transferencias de aprendizajes y el impacto que ha producido la capacitación que han recibido los maestros-tutores en su propia práctica docente y en su acción tutorial.
4. Identificar los cambios y mejoras de los maestros-tutores evidenciada en su práctica educativa y docente como resultado de acompañar a los maestros principiantes.
5. Verificar el impacto que ha producido la capacitación que han recibido los maestros-tutores en la práctica de los maestros principiantes y en la cultura institucional del centro.

1.3. Justificación

La calidad de lo que se enseña en la escuela tiene un impacto significativo en el logro y el bienestar de un país (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). Las diferencias entre los resultados de los estudiantes, en ocasiones, pueden ser mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas.

Estas diferencias están sustentadas por considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia (OCDE, 2005), debido a que “la enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un maestro eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo” (p. 12).

Otro informe publicado por la OCDE (2012), destaca la importancia del papel del maestro en relación a las posibilidades de que los estudiantes aprendan. Al respecto, es considerable la cantidad de investigaciones en las que se indica que la calidad de maestros y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes (OCDE, 2005). Estos argumentos demuestran la importancia crítica de mejorar la formación docente a lo largo de la vida como uno de los ejes imprescindible para garantizar la calidad del sistema educativo en sus diferentes niveles.

No obstante, los estudios sobre los maestros cualificados que muestran su efectividad docente durante muchos años no ha sido un foco de atención en la investigación educativa. Esto a pesar del reconocimiento que se le ha dado como factor clave en el éxito de los logros de aprendizaje de los estudiantes y su repercusión en la calidad educativa. Dicha efectividad está directamente relacionada con la capacidad de obtener resultados eficaces y adecuados en contextos vulnerables, recursos limitados, condiciones laborales adversas y la complejidad cada vez mayor de la tarea de enseñar.

En la investigación educativa existe una larga trayectoria sobre estudios y reportes relativos a la inserción e integración del maestro principiante al contexto escolar y comunitario, sus problemáticas, tensiones y dificultades, así como, estudios evaluativos sobre programas de inducción, de acompañamiento y los efectos de la acción tutorial en el desempeño y desarrollo profesional de los maestros principiantes.

Incluso, muchas de las conclusiones de estos trabajos identifican argumentos relevantes que justifican la importancia de la tutoría (Aspfors & Bondas, 2013; Fletcher & Mullen, 2012) que realizan los maestros experimentados como una estrategia privilegiada para apoyar y acompañar el proceso de inserción e integración del maestro principiante. No obstante, se debe reconocer que, si bien es cierto que el tema de la tutoría está ampliamente abordado, también es cierto que existen escasas evidencias empíricas, estudios e investigaciones.

Las pocas que se han encontrado se han desarrollado en el mundo anglosajón y parte de Europa. Sobre el tema existen estudios de tipo más cuantitativos que cualitativos, pero son más escasos aun lo que investigan sobre la capacitación de tutores de forma paralela (teoría-práctica) combinando métodos cuantitativos y cualitativos.

Por lo que, con esta investigación se busca generar nuevos conocimientos sobre los efectos que produce la acción tutorial en los mismos tutores. Se conocen muy pocas investigaciones que estén relacionadas con el impacto que tiene la acción tutorial en el desarrollo profesional del tutor, su desempeño y mejora de su propia práctica como resultados de la capacitación recibida. Es por esa razón que la realización de esta investigación aportará a la profundización de los conocimientos referentes sobre la acción tutorial y su impacto en la práctica docente. Servirá de fundamentos a la comunidad académica y científica para la realización y la mejora de las prácticas de la acción tutorial que realizan los maestros-tutores, al igual que para las futuras investigaciones que se realicen sobre el mismo tema o algunos parecidos, y también como modelo en la utilización de un método innovador.

Hay pocas evidencias de resultados sistematizados respecto al impacto en los maestros-tutores (Hobson et al. (2009), Clarke et al. 2012). Por consiguiente, esta investigación se convierte en una fuente de evidencias y conocimientos sobre el desarrollo de la acción tutorial, el desempeño de las funciones tutoriales y los efectos que genera en la práctica docente del tutor acompañar al maestro de nuevo ingreso al sistema educativo preuniversitario.

Realizar esta investigación permitirá conocer los cambios reales que ha generado el dispositivo de formación implementado para tutores como parte su preparación para realizar la acción tutorial con maestros principiantes.

Se podrá valorar y verificar qué utilidad han dado a los aprendizajes adquiridos en su desarrollo profesional y ejercicio de la función como tutores, así como también cómo lo han transferido a su acción tutorial, a través de el desarrollo de programas de tutoría para maestros principiantes.

El estudio pretende servir de marco de referencia para continuar profundizando sobre este tema, contribuir al desarrollo de procesos educativos de calidad y promover una acción transformadora de quienes reciben la formación y de quienes diseñan las políticas de formación.

Se considera de gran importancia investigar sobre el desarrollo de la acción tutorial de los maestros que desempeñan la función de tutoría con los maestros principiantes porque posibilita la comprobación del doble sentido que tiene la estrategia de tutoría; es decir evidenciar que cuando se colabora en la mejora progresiva de quien recibe el acompañamiento (el maestro principiante), también viabiliza la revisión, reflexión y transformación de la práctica docente de quien lo ofrece (el tutor).

Su pertinencia radica en que son pocos los trabajos que se han realizado sobre la temática en América Latina y Caribe y, en el caso específico de la República Dominicana, sería inédito, ya que no existen investigaciones que indaguen sobre el impacto de un programa de capacitación para tutores y el desarrollo de la acción tutorial en la práctica docente de quien ejerce la función del maestro con experiencia. Es decir, se pretende aportar evidencias sobre los cambios y mejoras de la práctica docente de los maestros-tutores como resultado de acompañar a maestros principiantes en su proceso de inserción e integración al contexto escolar y comunitario. Además, se obtendrá información reciente y evidencias empíricas al indagar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la acción tutorial desde una perspectiva más amplia y rigurosa.

Se destaca, además, que el estudio realizado puede tener un gran valor teórico, utilidad práctica, relevancia social y una especial significación en la comunidad científica porque contribuye a profundizar la temática que no ha sido estudiada en el contexto dominicano y relativamente ha sido poco estudiada en el ámbito del contexto preuniversitario en América Latina y el Caribe. Por consiguiente, este estudio ofrece la oportunidad para comprender las experiencias de los tutores y contribuir a mejorar los programas de inducción desde las propias voces de quien desarrollaron la acción tutorial.

Este estudio, que utiliza una metodología mixta, permite revelar las experiencias positivas o negativa de los tutores, viabilizará la toma de decisiones sobre el desarrollo de futuros programas de inducción, pero en particular la forma cómo son seleccionados y capacitados los tutores, para que los maestros principiantes sean orientados y apoyados efectivamente en su inserción e integración al contexto escolar y comunitario.

En conclusión, el estudio contribuye efectivamente en varios niveles:

- Al Ministerio de Educación de la República Dominicana en la ejecución de políticas de formación, especialmente en lo relacionado con la inducción de maestros principiantes y perfeccionamiento de los maestros en servicio, desarrollo profesional y la toma de decisiones enfocadas a reorientar las políticas educativas.
- A los diseñadores del proyecto les permitirá conocer los diferentes aspectos relacionados al impacto que tiene el desarrollo de la acción tutorial.
- A los organismos que participaron del proyecto porque le permitirá verificar el uso efectivo de los recursos invertidos para el mejoramiento no solo de la práctica docente del maestro principiante, sino también al adecuación, modificación o transformación del quehacer educativo del maestro tutor en servicio.
- A la universidad que ejecutó el programa de capacitación ya que le permitirá conocer hasta qué punto el programa implementado ha alcanzado los objetivos propuestos y si éste repercutió más allá de la preparación de los maestros para ser tutores.
- A nivel general, posibilita aproximarse sobre la eficacia del desarrollo de la acción tutorial, desde una perspectiva amplia y rigurosa.

CAPÍTULO II: FORMACIÓN CONTINUA DEL MAESTRO EN SERVICIO

2. Formación continua del maestro en servicio

2.1. Introducción

“Si aceptamos que la enseñanza es un arte deberíamos entonces concluir que se basa necesaria y exclusivamente en aptitudes innatas. Aun así, los talentos naturales, como un diamante en bruto, se pule y perfeccionan al ser orientados, formados y desarrollados” (Doménech, 1999, p. 21).

La formación continua del maestro en servicio³ contribuye un factor importante para el perfeccionamiento del docente y mejorar la calidad de lo que enseña el maestro y aprenden los estudiantes dentro y fuera del aula. Ha sido y sigue siendo un tema de constante actualidad y preocupación desde diferentes esferas de la sociedad, ya sean los propios profesionales que demandan una actualización de conocimientos y una puesta al día sobre las nuevas tareas a desarrollar en el marco de una sociedad en constante evolución, o desde las autoridades académicas encargadas de diseñar estrategias, con la finalidad de cumplir dichas tareas y lograr la calidad en la educación. Para ello precisa de un colectivo con la suficiente preparación y motivación hacia la enseñanza (Lama, 1996).

Partiendo de este contexto, se presenta este segundo capítulo sobre la formación continua del maestro en servicio. Este capítulo tiene como finalidad revisar, profundizar y analizar las diferentes concepciones teóricas, sus características actuales y deseables, los modelos y la relación que existe entre la formación continua y el desarrollo profesional. Para ello se analizan las aportaciones de diversos autores y finalmente se expondrá algunas reflexiones destacando las tendencias, retos y desafíos que tiene la formación continua en la actualidad. Para comprender y reconocer mejor el contexto en el que se enmarca el tema se comienza profundizando sintéticamente sobre la formación a nivel general, se realizan algunas precisiones acerca de ésta como marco contextual y punto de partida del capítulo. En el mismo, se toman como referencia algunas acepciones de diversos autores sobre la formación, su relevancia e importancia para la calidad de los procesos educativos.

³ Nota: La nomenclatura de formación continua del maestro en servicio es propia de República Dominicana. En España esta fase del desarrollo profesional se conoce como formación permanente.

Finalmente, este apartado termina enumerando las principales etapas o fases de la formación, destacando de manera específica la formación continua como punto de conexión para tratarlo. A nivel global, se aprecia la importancia de ésta en relación con los cambios que requiere la capacitación del maestro en servicio, como instrumento clave que contribuye a lograr niveles de calidad deseado y por ende de la educación en general y al mismo tiempo distinguirla como el eslabón principal que permite el desarrollo profesional maestro en servicio. Una vez realizadas estas consideraciones, en segundo lugar, se recogen los enfoques y conceptualizaciones que aparecen en la literatura sobre la formación continua en el marco de esta investigación. En este apartado, se encuentran los diversos posicionamientos sobre el constructo desde la perspectiva que le dan sus creadores. Sobre el tema en cuestión, se puede adelantar que después de consultar y delimitar conceptos de diversos autores, se ha comprobado que la formación continua implica entenderla como algo indefinido desde el punto de vista teórico, pero no cabe duda que como toda acción formativa hay una constante clave y vinculadora: lo educativo. Por lo tanto, la formación como referente educativo está vinculada a procesos formativos profesionales (Zabalza, 2000).

En tercer y cuarto lugar, se describen sus características actuales, destacando aquellas que tienen más relevancia para fines de este estudio. A seguidas, prácticamente a modo de propuesta y desde el punto de vista de esta investigación, se enumeran las características deseables que debe poseer dicha formación para poder alcanzar su propósito. Además, se profundiza sobre los modelos de formación continua, donde se abordan los principales modelos utilizados en el contexto de la formación. Se aclara que, con esto, no se pretende realizar un análisis exhaustivo, sino que este apartado solo se enfoca en aquellos que están vinculados y relacionados con el contexto directamente al programa de capacitación que se evalúa. Otro de los temas tratado en el capítulo está referidos a la relación existente la formación continua y el desarrollo profesional.

2.2 Marco contextual de la formación continua

"La formación del maestro tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en la educación" (Fullan, 199, p. 05).

2.1.1. Tendencias actuales sobre formación docente.

En la parte introductoria se comentó que para contextualizar el presente capítulo es ineludible partir de algunas consideraciones sobre la Formación Inicial Docente (FID) a nivel general como elemento articulador del mismo. La FID de cualquier carrera académica tiene como finalidad principal aportar los conocimientos, destrezas, capacidades y disposiciones actitudinales necesarios e imprescindibles para que los futuros profesionales, al egresar de sus estudios, desarrollen sus funciones profesionales para las cuales fueron preparados. Es la correcta aplicación de este conjunto de rasgos antes mencionados en el contexto laboral, lo que garantiza el éxito del proceso formativo a lo largo de los estudios de la educación superior. En el caso específico de la Formación Inicial Docente (FID), existe un marcado interés a nivel nacional e internacional para diseñar y aplicar políticas y estrategias encaminadas a promover la calidad de la formación inicial de los maestros. Hoy día la función y el rol de los maestros "no es tanto enseñar" (explicar-examinar) unos conocimientos que tendrán una vigencia limitada y estarán siempre accesibles, sino, más bien, ayudar a los estudiantes a:

...aprender a aprender de manera autónoma en esta cultura de cambio y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible y las potentes herramientas TIC, tengan en cuenta sus características y les exijan un procesamiento activo e interdisciplinario de la información para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información (Marqués, 2006, p. 2).

El reconocimiento e importancia a nivel nacional e internacional de la formación inicial de docentes como uno de los temas cruciales para la valoración y el fortalecimiento de la profesión docente, así como lograr mejor desempeño de los docentes en el aula y el aseguramiento de la calidad educativa, ha generado una profunda revisión de las ofertas curriculares en materia de formación docente de las IES, provocando cambios sustantivos en la manera de concebir los planes, programas formativos y la gestión de la educación.

No cabe dudas, existe un marcado interés a nivel nacional e internacional para diseñar políticas y estrategias encaminadas a promover la calidad de la formación inicial de los docentes. En diversos países (California, Australia, Estado de Queensland, Reino Unido, Escocia, Finlandia, Canadá, Holanda, Suecia, Puerto Rico, Chile, Brasil, Perú, México, entre otros), el aseguramiento de la calidad está determinado por diferentes procesos que comienzan por la captación de aspirantes competentes a la docencia, hasta la retención de los buenos docentes marcando notablemente su trayectoria y desarrollo profesional.

Es decir, “los sistemas de formación docente han definido y adoptado algún tipo de parámetros, indicadores, criterios, competencias o estándares como elementos claves para el aseguramiento de la calidad del servicio y los logros educativos” (Márquez, 2006, p. 7). Esto, de acuerdo con UNESCO (2012), es debido a la diversidad de situaciones nacionales que se dan entre países de América Latina y el Caribe, identificadas tendencias convergentes, entre las que se destacan:

- Escasos estímulos para que la profesión docente sea una de las primeras opciones de formación profesional.
- Dificultad para retener a los mejores maestros y profesores en la docencia.
- Condiciones de trabajo inadecuadas y serios problemas en la estructura de remuneración salarial e incentivos.
- Una alta proporción de maestros y profesores mal preparados.
- La gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha progresado ni actuado, por lo general, como mecanismo básico de mejora de los sistemas educacionales.

En relación con el tema, Fullan (1998) planteó que para transformar la formación docente es necesario, por una parte, ampliar la base de conocimiento sobre la docencia y, por otra, atraer estudiantes con mayor capacidad, diversidad y compromiso con la profesión. Agregaba este autor que, para lograr esos objetivos, habría que rediseñar planes y programas de formación, fortaleciendo la relación entre teoría y práctica y vincularla a un dinámico y riguroso proceso de investigación.

Sobre el tema, la OREALC/UNESCO (2013) se refiere a la prevalencia de una débil calidad de los programas y procesos de formación docente, e identifica la generalizada insuficiencia de contenidos programáticos que garanticen una sólida comprensión de las disciplinas curriculares y sus correspondientes didácticas específicas, mientras existe un posible sobre-énfasis en contenidos pedagógicos generales. Así mismo, según Ravitch, citada por Ávalos (2004), los contenidos curriculares de programas de formación describen lo que se espera que aprendan y sean capaces de enseñar los futuros maestros. No obstante, se reconoce la existencia de una gran diversidad, dispersión y fragmentación de los currículos de formación docente entre países de la región latinoamericana, problemática frente a la cual la aplicación de estándares puede resultar especialmente útil.

La FID debe ser entendida como un espacio que facilite al futuro maestro la apropiación de conocimientos profundos sobre los fundamentos y saberes que debe aplicar, y el desarrollo de las competencias establecidas para que pueda desempeñar de manera efectiva la función docente y su labor como profesional de educación. No obstante, diversos reportes, estudios, foros e investigaciones sobre el tema en cuestión resaltan que aún se siguen observando deficiencias en las competencias docentes y dificultades para actualizar las capacidades de los profesores. Estas deficiencias apuntan especialmente a la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el aprendizaje individualizado, la preparación de los estudiantes para aprender de forma autónoma, las clases heterogéneas, la preparación de los estudiantes para aprovechar al máximo las TIC, etc.). (Mas & Tejada, 2012).

En el caso dominicano, se están realizando diversos esfuerzos para la puesta en ejecución de políticas que posibiliten superar las deficiencias antes mencionadas. Eso está requiriendo de una articulación y trabajo coordinado entre el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) y el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) realizan de forma conjunta, profundas reformas, entre las que se pueden citar:

- Diseño y puesta en marcha de la reforma del Curricular por competencias de la Educación Preuniversitaria.
- Definición de los Perfiles Docentes de la educación dominicana preuniversitaria.
- Sistema de Carrera Docente.

- Estándares Profesionales y de Desempeño Docente.
- Puesta en vigencia de la Resolución No. 09-15 que aprueba la normativa para regular la elaboración y desarrollo de los programas de formación docente de la República Dominicana (Normativa 09-15 para la formación docente de calidad de la RD) por parte del CONESCyT.
- Guías para el diseño y evaluación de los planes de estudio de las carreras de educación bajo el enfoque por competencia.

La FID es una tarea de suma complejidad y de desafíos enormes. Entre los cuales están los siguientes: Formar a los futuros docentes “ahora” para unos centros educativos que muy probablemente sufran cambios y transformaciones “futuras no muy lejanas”; establecer los saberes necesarios e imprescindibles que todo docente debe poseer y aplicar; viabilizar herramientas para que desarrollen otros saberes a medida que los conocimientos cambian y la sociedad se transforma; promover en ellos una profunda reflexión sobre las funciones, tareas y roles que desempeñarán en el ejercicio profesional en los contextos en las cuales desarrollarán su labor docente-educativa.

Tratar este tema en el contexto actual, significa reconocer que los años que un futuro docente agota en el proceso formativo una institución formadora no es suficiente para culminar su formación, de hecho, habría que preguntarse: ¿Se acaba alguna vez de formar a los futuros docentes? Los cambios que se están suscitando en la sociedad y de manera especial en la forma de gestionar los centros educativos conllevan, además, cambios relativos al modelo de FID que pasa de un modelo centrado en el maestro a un modelo centrado en el estudiante. Es necesario, reflexionar ¿Cómo aprenden los estudiantes? La tendencia actual es centrar la atención en los estudiantes y su aprendizaje.

2.2.2. Conceptualización sobre formación.

Estas tendencias hacen énfasis en la necesaria reconceptualización de la formación docente centrada en el aprendizaje. Es una tendencia que también ha adoptado el Ministerio de Educación Preuniversitaria (MINERD), con la aplicación de políticas y estrategias centradas en cuatros dimensiones de los Estándares Profesionales y de Desempeño Docente, los perfiles docentes y actualización del currículo dominicano.

Cualquier cambio en la formación inicial de la República Dominicana implica garantizar que los futuros maestros comprendan y apliquen las competencias desarrolladas a lo largo del trayecto del proceso formativo. En ese sentido, la formación se puede definir como un fenómeno complejo y diverso que, pese a las distintas conceptualizaciones existentes, son escasas las dimensiones y teorías relevantes que puedan contribuir a su análisis (Marcelo, 1996) y se le han dado diversos nombres, tales como: entrenamiento, enseñanza, preparación, capacitación, instrucción, etc. Todos ellos que de una forma u otra son sinónimos, pero en realidad hay que afirmar que la formación posee su propio sentido y significado.

En países como Gran Bretaña y Australia la denominan “enseñanza” y en los EE. UU., y Canadá se le llama “instrucción” (Hargreaves, 1996). Más habitual es definirla como proceso de preparación, siendo ésta en unos casos genérica y, en otros, especializada, tendente a capacitar sujetos para llevar a cabo ciertas labores (Zabalza, 2007).

En ese contexto, autores como Menze (1981) habla de formación como el camino que sigue el hombre en el proceso de hacerse hombre y las maneras en que se le puede ayudar en el empeño mediante un influjo metódico con arreglo a un plan. Por su parte, Ferry (1991) entiende la formación como un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades y Berbaum (1982) señala que se hablará de acción de formación aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado.

Analizando detenidamente estas acepciones sobre la formación, se evidencia que en ellas se le da menos importancia a las dimensiones técnicas y se centran más en la dimensión personal, cuyo objetivo es que la persona que está en formación se desarrolle de manera integral y pueda tener la capacidad a través de la participación para gestionar su propio proceso formativo y voluntad de formación de seguir formándose, que según Feiman (1983), persigue el desarrollo de las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles para acceder a la enseñanza y facilitarles la eficacia en su tarea docente.

En ese mismo orden de ideas, siguiendo a Zabalza (1996), son tres los componentes fundamentales que suelen incluirse en el análisis del término formación y que le da el sentido formativo, como se muestra en la Figura 1:

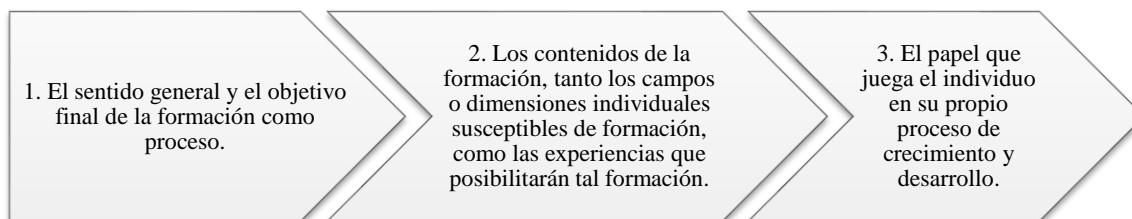


Figura 1. Componentes esenciales del término formación.

Elaboración propia basado en Zabalza (1996).

Otros autores definen el término formación como un proceso continuo, en evolución y programada de forma sistemática, cuyo primer eslabón sea una formación inicial, dirigida tanto a sujetos que se están formando para la docencia como al formador en ejercicio (Sánchez Núñez, 1996). Para Imbernón (2010), es un “proceso que mejora los conocimientos referentes a las estrategias, la actuación y las actitudes de quienes desempeñan su profesión (o la desempeñarán, en el caso de la formación inicial)” (p. 589). Por su parte, Marcelo (1995) considera la formación desde la perspectiva de la profesión docente como:

El campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente..., con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (p. 183).

En ese mismo contexto, según Dalceggio (1993), la formación:

...son actividades llevadas a cabo con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza, centrándose en la figura del maestro considerado en primer lugar como individuo, pero a su vez como profesional de la docencia, como persona y como miembro de una organización (p. 33).

Este grupo de conceptos y sus autores define la formación desde la perspectiva de la profesionalización y desarrollo profesional. En ellas se pueden distinguir que:

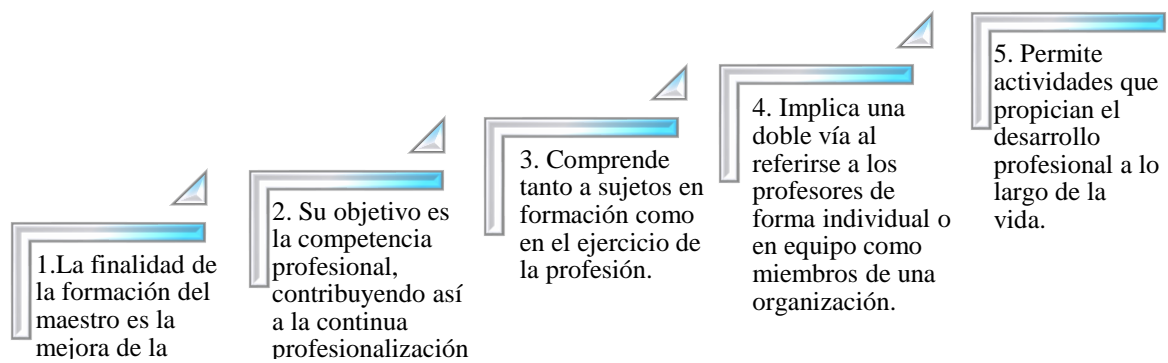


Figura 2. Perspectivas de la formación desde la profesionalización y el desarrollo profesional.

Nota: Elaboración propia.

En el caso de República Dominicana, dicha definición viene contenida en el Artículo 2 de la Ordenanza 5´2004 que establece el Reglamento del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio:

La formación es el conjunto de experiencias y procesos diversos que posibilitan adquirir las competencias adecuadas que requieren los distintos actores educativos, en sus diferentes roles y etapas dentro de su desempeño, todo ello concebido y articulado bajo los paradigmas y enfoques asumidos por el Sistema Educativo Dominicano (p. 14).

También se puede señalar el concepto de la Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño en el Tramo Procesual de Formación Inicial, donde se asume la formación del docente como:

Un proceso dirigido, integral y sistemático orientado a dotar a los/as aspirantes a docente de conocimientos (declarativos y procesuales), destrezas (aptitudes, habilidades, prácticas, acciones, procedimientos), y disposiciones críticas (actitudes, valores, reflexiones) que garantizan el desempeño eficiente y eficaz en la práctica que se desarrolla en el aula y otros contextos de su ejercicio profesional (p. 5).

Estas acepciones aluden a superar las concepciones de formación tradicional que, de acuerdo Gimeno y González (2003), está centrada en una amalgama de contenidos poco articulada con el currículo del sistema escolar del país y muy desvinculada de la realidad del aula, lo que se traduce en serias dificultades de desempeño en el trabajo con los estudiantes. Por consiguiente, la FID ofertada por las IES de República Dominicana a los futuros maestros deberá proveer una formación sólida y basada en las competencias (valores, destrezas, habilidades y conocimientos) que todo maestro necesita para un desempeño eficaz en el contexto del siglo XXI y un ejercicio de su profesión efectivo que posibiliten hacer frente a una sociedad cada vez más impredecible, cambiante y compleja.

Resumiendo, en cuanto a la conceptualización de la formación en el transcurso de las últimas décadas y a lo largo de la historia de la educación, han surgido diversas concepciones sobre la misma, así como también diferentes ideas de cómo debía enseñar y formarse el maestro (Casado Romero, 2010; Feiman-Nemser, 2008; Grant, 2008), lo que supone partir de la idea de que existen diversos enfoques y perspectivas en la formación del maestro que orientan o determinan el uso de ellos, según la mirada de quien oriente el proceso. A juicio de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1997), considerando las propuestas de Zeichner (1983, 1990a); Marcelo (1989); Feiman-Nemser (1990); Grijalvo, (2000); Pérez Gómez (2000); GarcíaValcárcel (2001); Casado Romero (2010); pueden ser: académica, técnica, práctica y de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Estas perspectivas y enfoques se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1.
Perspectivas y enfoques de formación.

| Perspectivas | Enfoques | |
|---|-------------------------------------|--|
| Académica | Enciclopédico | Compreensivo |
| Técnica | Modelo de entrenamiento | Modelo de adopción de decisiones. |
| Práctica | Tradicional | Reflexivo sobre la práctica |
| De reflexión en la práctica para la reconstrucción social. | De crítica y reconstrucción social. | De investigación-acción y formación del maestro para la comprensión. |

Nota. Elaboración propia, basado en Pérez Gómez (2000).

En sentido general, sobre estas perspectivas y enfoques conceptuales de la formación, se debe matizar que para la acción educativa ser eficaz requiere de conocimientos teóricos y prácticos que no se identifican con el conocimiento de las disciplinas que se enseñan (Berthiaume, 2009a; Squires, 1999), pero que deben ser aprendidos, no como repetición o reproducción de los esquemas de los maestros en servicio, sino que exige una motivación para aprender a partir de los esquemas concepciones e ideas previas que tiene del maestro en relación a sus funciones y tareas en el proceso educativo, y también a partir de su propio pensamiento y concepción de lo que quiere aprender y desea enseñar. Según Tomé Cruz (2003), dichas concepciones deben ser confrontadas y enriquecidas, a través de una formación sistematizada.

Desde las aportaciones de los diversos enfoques que se han realizado respecto de la formación, y desde el punto de vista del autor de esta tesis, el término formación está relacionado con el desarrollo personal a partir de las experiencias de aprendizajes, que tiene el propósito el desarrollo de competencias profesionales (conocimiento, destrezas, habilidades, aptitudes, actitudes). Esto permite sustituir los viejos esquemas por nuevas maneras de pensar, hacer, reflexionar y concebir la práctica educativa-docente y al mismo tiempo comenzar el camino hacia el desarrollo profesional contribuyendo con ello a la calidad educativa. Desde esta visión la formación docente, se crean espacios que faciliten la apropiación de conocimientos profundos sobre los fundamentos y saberes que debe aplicar el maestro, y el desarrollo de las competencias establecidas para que pueda desempeñar de manera efectiva la función docente y su labor como profesional de educación.

Abordar este tema se justifica porque el uso de dicho término lleva implícita su consideración englobando tanto la formación de base o inicial como la llevada a cabo a lo largo de la actividad profesional, lo que los autores identifican como formación continua (Lama, 1998). En ese mismo orden de ideas, el autor asegura que se debe “reconocer que estos dos momentos van íntimamente unidos y más aún en el caso que nos ocupa de la formación del maestro en servicio y que desde el enfoque de la globalidad, se caracteriza de la siguiente manera” (p. 131).

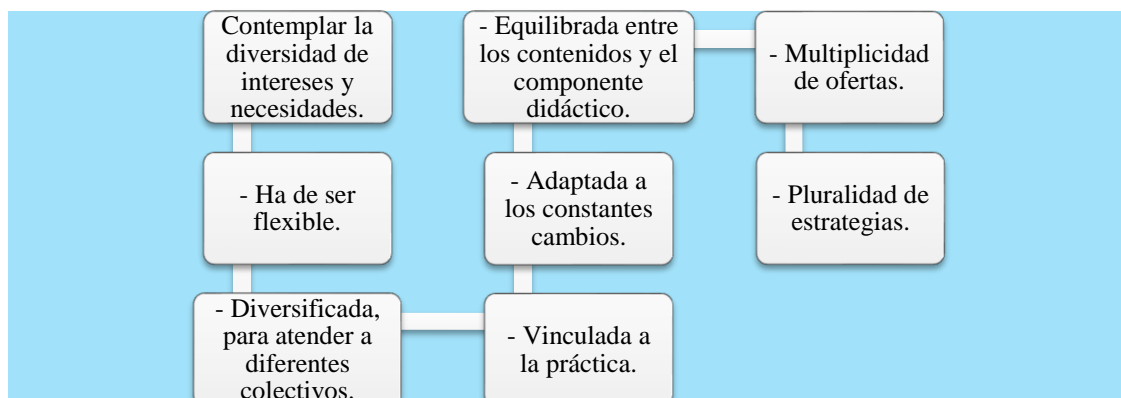


Figura 3. Características de la formación.

Elaboración propia basada en Lama (1998).

Desde esta perspectiva, se puede considerar que la formación no debe convertirse en ninguna circunstancia un cúmulo de cursos, seminarios, acciones formativas, etc. aislado y fragmentado, sino un proceso sistemático que se desarrolla de forma progresiva y prolongada en el tiempo. Partiendo de este contexto, se puede afirmar que en los últimos años se ha realizado diversos procesos de sensibilización y cambio acerca de la necesidad y la oportunidad de la formación pedagógica del maestro en servicio, adquiriendo de esta manera una significativa importancia y relevancia debido al incremento por un lado de la matrícula en las universidades, y por el otro las exigencias que impone una sociedad cada vez más globalizada.

Esto ha significado que cada día sea mayor la presencia del formador, generando un nivel de exigencia que autores como Bricall (2000), Cruz Tomé (2003), Imbernón (2006) y Zabalza (2006a), expresan que obedece al incremento y complicación de las tareas y funciones profesionales, otorgando mayor valor al conocimiento e incorporando el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. En coherencia a lo anterior Zabalza (2007), expresa que:

Estamos en un momento en el que cada vez son menos las actividades que no requieren procesos de formación específica para ser llevadas a cabo. Formación que se hace más necesaria y profunda a medida que las actividades (laborales, profesionales, sociales e incluso personales) van complicando sus exigencias (p. 37).

Desde estas consideraciones y como se analizaba en párrafos anteriores, Imbernón (2012) recuerda que la formación no debe ser una acumulación de cursos, que sirven para remediarlo todo. Considera que la formación debe contribuir:

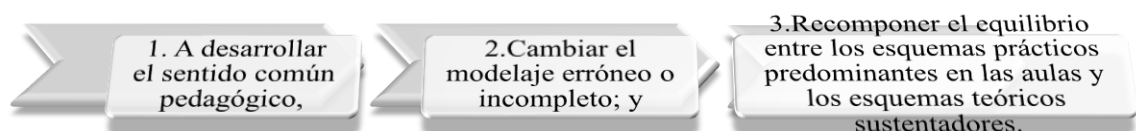


Figura 4. Contribución de la formación maestro en servicio.

Nota: Elaboración propia, basado en Imbernón (2012).

Desde esta óptica, existen razones científicas, sociales, educativas, profesionales y políticas que justifican la necesidad del desarrollo y adecuación profesionales en el ejercicio docente y que la misma sociedad y el necesario prestigio de los profesionales y de las instituciones necesitan.

Además, que todo ello se compruebe y se evalúe (González Soto, 2004), pero sobre todo que esté acorde con los objetivos y finalidades de la formación que según Medina (1998), deben estar orientados para conseguir en la formación (Tabla 2):

Tabla 2.
Objetivos y finalidades de la formación.

| Cambio de actitudes | Información | Formación |
|---|--|---|
| -Capacitar en la detección de expectativas, intereses y problemas de los estudiantes, adaptando a ellos el currículum enseñado. | -Propiciar la creación de esquemas de pensamiento y acción innovadores | -Aclarar y tomar opciones ante las diversas concepciones y tendencias académicas y didácticas. |
| -Valorar críticamente las actuaciones metodológicas y las decisiones de liderazgo en el curso, aula y diversos espacios docentes. | -Alcanzar una cultura indagadora-innovadora que la impulse a aprender en un proceso de profesionalización personal y en equipo. | -Diseñar y redefinir conjuntamente con los responsables del programa los objetivos de formación más coherentes con el autodesarrollo profesional y el codesarrollo institucional. |
| -Valorar la pertinencia de los objetivos para la capacitación de un docente universitario creativo y riguroso. | -Integrar el saber y su proyección disciplinar en las finalidades y propósitos generales de la formación del universitario, como persona, ciudadano y profesional. | -Asumir el sentido didáctico y formativo de su disciplina y campo de conocimiento (Área) en el marco general de la Carrera y de la proyección institucional de la Universidad. |
| -Realizar una enseñanza de la disciplina desde un enfoque interdisciplinar e integrador. | | -Integrar en su línea de investigación la reflexión transformadora de la enseñanza. |
| | | -Interiorizar y valorar críticamente el saber didáctico y su aplicación para desarrollarse profesionalmente. |

Nota. Elaboración propia basada en Medina (1998).

De acuerdo con lo anterior, el proceso formativo se transforma en un espacio de reflexión y de mejora de una práctica educativa en constante evolución. Los diversos cambios que se han producido en todas las esferas de la sociedad y más el auge que ha tomado la formación en la en las últimas décadas, ponen evidencia como lo confirman y demuestran diversas investigaciones la importancia, necesidad y relevancia de la formación pedagógica (González Tirados, 1999a; Hativa, 2000; Wouters, Parmentier & Lebrun, 2000; Sánchez & García-Valcárcel, 2002; Aciego, Martín & García, 2003; Cabero, 2005; González, 2006; Chamorro et al., 2008; Cantón & Baelo, 2011; GIFD, 2011; Iglesias, Tena & Vendrell, 2011; Amador & Pagés, 2012; Duta, 2012).

Asimismo, Serrano (2001) realizó una investigación sobre la formación pedagógica de los profesionales de la educación y concluyó que la idea que tengan dichos profesionales sobre la formación es vital para comprender lo que los sujetos hacen de su vida y las formas de cómo se relacionan. Por consiguiente, el conocimiento de formación que tenga el maestro en servicio es de vital importancia para (a) mejorar la práctica docente, (b) potenciar el pensamiento reflexivo e (c) incentivar y promover un proceso de cambio centrado en un aprendizaje para toda la vida.

Estas reflexiones sitúan la importancia de una formación de calidad. Sobre este tema, no se va a profundizar mucho, ya que en el próximo capítulo se abordará de manera más concreta sobre ella. Sin embargo, como hilo conductor es necesario resaltar que dicho término es complejo y difícil de definir e incluso mucho más difícil de medir y evaluar (McKimm 2009). Asimismo, Zabalza (2003) considera que esa dificultad proviene de la propia polisemia del término ya que la idea de calidad se aplica tanto a lo bueno, como a lo útil, a lo valioso, a lo eficaz, a lo rentable, a lo bien organizado. Es decir, el aspecto valorado positivamente desde una perspectiva puede merecer una valoración negativa desde otra.

En coherencia con lo expresado anteriormente, se puede considerar que para alcanzar una práctica docente de calidad es ineludible centrar mucha atención en la formación continua de maestros en servicio para que la misma suscite experiencias de innovación con la finalidad de que contribuya a la mejora de dicha práctica y, por tanto, del aprendizaje del estudiante. Por lo que alcanzar la calidad en las prácticas educativas podría contribuir, según Palomero (2003a), a crear y fomentar en el maestro en servicio:

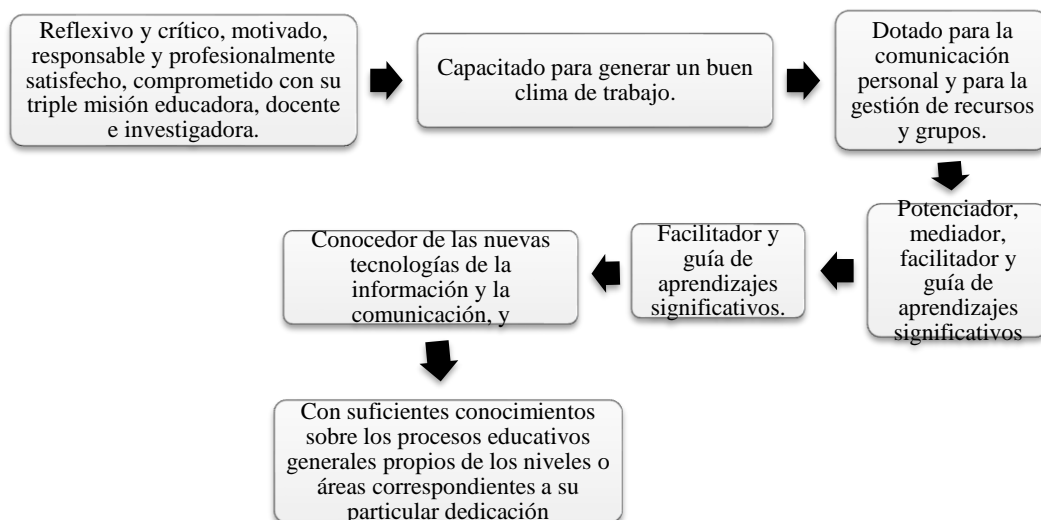


Figura 5. Resultados de una formación de calidad.

Nota: Elaboración propia basada en Palomero (2003a).

Esto significa que una buena formación pedagógica de maestros en servicio es un factor primordial en la mejora de la calidad de la educación porque esta obedece en gran medida a la preparación de los docentes, quienes además de ser expertos en su materia, deben tener una preparación formativa y psicopedagógica acorde a sus funciones y al rendimiento que espera de ellos la sociedad (Barbier, 1995; Palomero, 2003b; Blázquez, 2004b). Sin embargo, para conseguir superar estos problemas y barreras que de una forma u otra dificultan y obstaculizan el proceso de una formación, tanto de la inicial como de la continua, se necesita que el formador supere en gran medida los pensamientos, ideas erróneas y creencias inadecuadas sobre la docencia y los conocimientos pedagógicos.

Así como, los obstáculos que encuentra en la misma institución universitaria (Hernández y Sancho, 1993); Tedesco (2003), porque la escasa inexistencia o insuficiencia de las acciones formativas no permiten superar cada una de estos desafíos y problemas. Estudios de Gatti y Sá Barreto (2009), en Brasil; Calvo, Rendón y Rojas (2004); Colombia y Ávalos y Matus (2010) Chile; citados por Vaillant (2013); demuestran que en algunas ocasiones las ofertas de cursos son insuficientes y por lo general el contenido de los programas es considerado fragmentario y disperso con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas especialmente en las áreas de contenido disciplinario.

Estas afirmaciones, son apoyadas por Carr y Kemmis (1988), quienes afirman que se “parte de lo que saben los maestros, como la noción de que la clase sea el lugar adecuado en donde desarrollar la educación, tiene sus raíces en el hábito, el ritual, el precedente, la costumbre, la opinión o las meras impresiones” (p. 58).

En talleres y cursos de capacitación se les pide a los maestros que sean reflexivos, innovadores e investigadores de su propia práctica, pero la institución tiene una carga horaria de tiempo completo, dificultando esto el compromiso de transformar su práctica educativa. Esto puede ser debido al escaso tiempo del que disponen para realizar una revisión reflexiva de lo que acontece en el aula. La evidencia resultante es la incoherencia entre los cambios que pretenden lograr y el excesivo trabajo que deben asumir los maestros.

Estas afirmaciones tienen coherencia con lo que expresa Fernández (2007), quien afirma que el maestro se lleva su trabajo a casa y planea su clase, califica y prepara exámenes sin retribución adicional, sólo le pagan las horas frente al grupo, por lo cual, esas horas no remuneradas no le alcanzan para mantenerse, lo que le exige tener dos o tres empleos. También debe cumplir con la asistencia a reuniones y otras cargas adicionales de trabajo que la institución le demanda, por lo cual no se sabe cómo estará el siguiente ciclo escolar para poder mantener su carga horaria. En este mismo sentido, Martinic (2002) expresaba que:

Son pocas las horas que los profesores dedican a su formación y reflexión colectiva en los establecimientos. Con frecuencia este espacio se reduce a la realización de talleres y experiencias de asistencia técnica concebidos, en parte importante de los casos, como mera entrega de información, sin animar procesos más profundos y permanentes de reflexión” (p. 10).

Estas dificultades provocan que los maestros perciban su trabajo como agobiante y sin el tiempo necesario para planificación, preparación de materiales, evaluación, superación profesional, trabajo en equipo, atención de estudiantes y sus familias, entre otras actividades adicionales a la enseñanza en el aula (Bellei y Valenzuela, 2010). A todo ello, hay que añadir las escasas investigaciones que se han realizado en torno a los programas de formación continua en el país y casi ausente de la práctica educativa dominicana.

La formación debe representar una ocasión para permitir al maestro reflexionar sobre sus creencias en la relación al acto educativo con la finalidad de cuestionar su práctica por medio de la reflexión y para desarrollar una capacidad crítica frente a las propuestas oficiales (Sola Fernández, 1999; 2004). Ahora bien, tomando como referencia lo reflexionado anteriormente, Imbernón (2010) afirma que la formación de los maestros debe facilitar la reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta, así como el intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad, para posibilitar la actualización pedagógica en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el maestro.

Después de reflexionar sobre el proceso que integra la formación y sus complejidades, se puede distinguir que la misma se lleva cabo en tres fases o etapas que, según Imbernón (1994), pueden ser: inicial de formación básica y socialización profesional, de inducción profesional y socialización en la práctica y de perfeccionamiento en la que predominan las actividades de formación permanente. Estas etapas pueden observarse con su respectiva explicación en la figura 6.

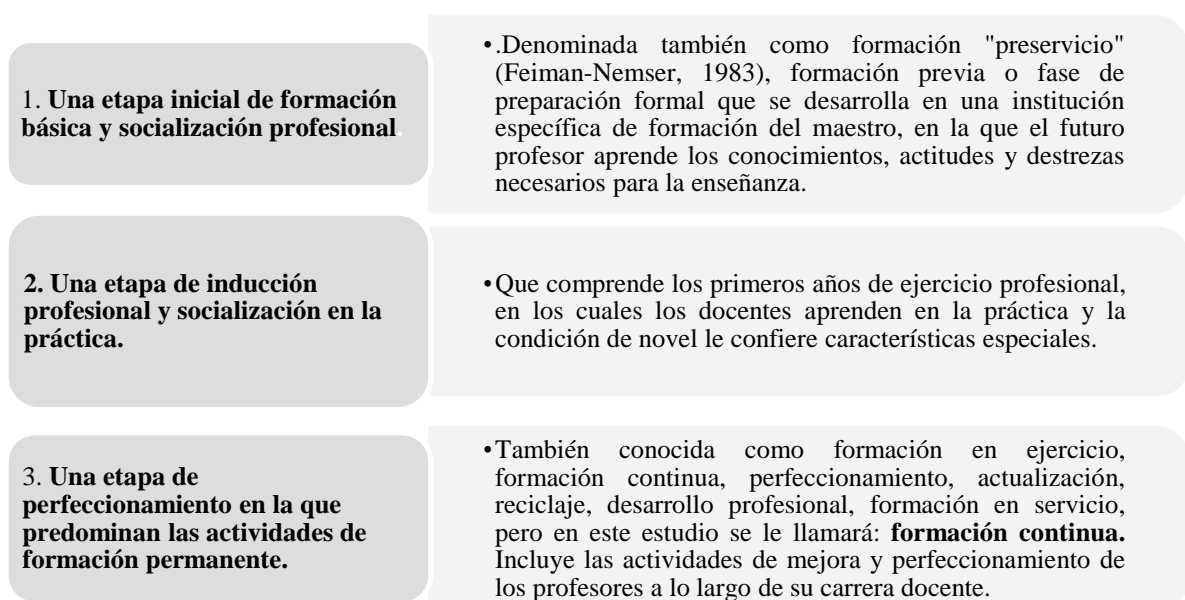


Figura 6. Etapas o fases de la Formación.

Elaboración propia basada en Imbernón (1994).

Llegado a este punto de conexión se puede comenzar a reflexionar sobre la formación continua. En las sociedades actuales parece haberse asumido la idea de que la vida consiste en un aprendizaje continuo y permanente (Riaño, 2012). De esta manera la formación, como medio que asegura la calidad y el desarrollo profesional, es imprescindible (si se desea superar las deficiencias que antes se mencionaban). Debe comprenderse como un aprendizaje continuo y para que resulte útil, efectiva y eficaz no debe limitarse a un proceso, ciclo o periodo en concreto de la vida, sino que debe ser pensada y planificada como un proceso que una vez se inicie jamás se deje de aprender; es decir, que dicho aprendizaje dure toda la vida.

Desde la aparición de este término, la formación continua ha adquirido una nueva conceptualización e importancia (Alberici 2008; Alberici y Di Rienzo 2011; Roy 2012) y es una de las características más relevantes de las sociedades actuales en materia de aprendizaje, educación y formación (Camps & Fernández 2002), que unida a la innovación y al aprendizaje continuo contribuyen a valorar el carácter intangible de los conocimientos y las capacidades profesionales; así como también de las relaciones sociales en las que el individuo está inmerso (Trentini, 2005). Desde esa lógica, enseñar hoy día no enseña a enseñar, sino que es necesario partir de una base formativa que se vaya actualizando a medida que los contenidos y la propia sociedad cambian (Pinya, 2008). Estas reflexiones dan lugar a preguntarse: ¿Acaso puede el maestro desarrollar en el estudiante capacidad para aprender durante toda la vida si la misma está notoriamente ausente de su actividad profesional y de su trayectoria formativa? (Montero, 2006). En esa misma dirección Cebrián (1996), expresa que la formación continua debe tender hacia un modelo amplio y diversas en estrategias flexibles y adaptadas a las distintas realidades. Por ello debe iniciarse como se observa en la figura 7.

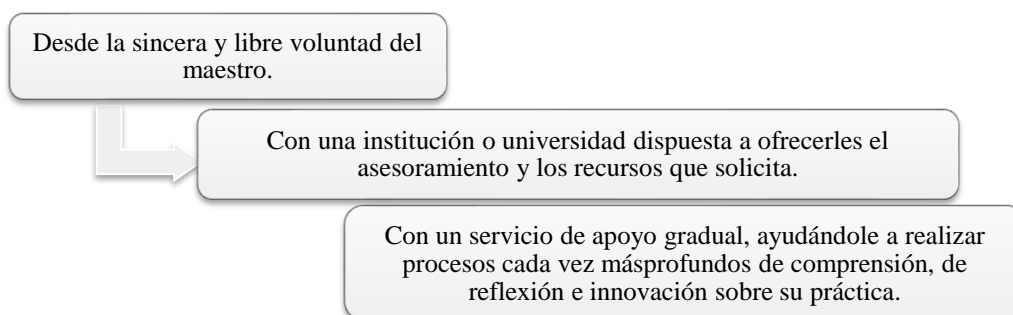


Figura 7. Implicaciones para una formación continua de calidad.

Elaboración propia basado en Cebrián (1996).

Como se observa en la figura 7, se pone de manifiesto que, en lo referente a la disponibilidad del maestro para la formación continua, a veces las motivaciones intrínsecas y extrínsecas tienen una gran influencia sobre la necesidad que siente para recibir una formación pedagógica. A esto se le suman las motivaciones extrínsecas e intrínseca que se relacionan con diversas formas (fórmulas de reconocimiento y valoración institucional de la formación realizada, a través de las perspectivas y estímulos profesionales y/o económicos, la oportunidad de colaborar y tener responsabilidad; el desafío sobre la destreza profesional; la inspiración de los colegas) por las que los agentes externos al maestro promocionan la formación continua (Day, 1991; Dean, 1991; De Juanas & Diestro, 2011b).

A través de lo anterior se puede apreciar que la reputación y la autoestima del maestro contribuyen de forma sobresaliente a dicha motivación. En esta misma línea explicativa y de acuerdo con Imbernón (1993), cada vez se hará más indudable que la formación continua ha de desarrollarse teniendo en cuenta: (a) la diversidad de intereses y (b) las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta.

Estos intereses y necesidades vienen determinados por la especificidad del trabajo docente, la edad y la experiencia de los enseñantes, por la lógica interacción que se establece entre ellos; la cual supone una modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que posee el profesor.

Finalmente, hay que destacar que la formación continua tiene este apelativo porque deriva de una formación general y profesional de base previa. Por lo que no tendría sentido si dicha educación de base no estuviera presente.

2.3. Formación continua: enfoques y definiciones

Según Darling-Hammond (citada en De los Santos & Van Grieken, 2013), son relevantes los hallazgos mostrados por el estudio realizado a 50 Estados de EE. UU. en el que se obtuvo evidencia de la relación existente entre las habilidades docentes y el aprovechamiento académico de los estudiantes. El referido estudio reveló que cuando los profesores tenían especialidad en su área de desempeño y estaban certificados, sus estudiantes tenían un aprovechamiento significativamente superior.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas son un medio relevante para verificar los avances en el aprendizaje de los estudiantes, aunque se deban utilizar otras medidas válidas y confiables del aprendizaje para obtener una idea más completa de su logro (OCDE, 2011).

Las investigaciones realizadas sobre la calidad educativa demuestran que, para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la calidad de la enseñanza de los maestros es la variable y factor más importante para impactar el desempeño de éstos, y por ende su desempeño individual. Es uno de los componentes más influyente para que los estudiantes avancen (Manzi & Sclafani, 2010; OCDE, 2009b; Hanushek, 2011; Rankin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004; McKinsey, 2007; Gimeno Sacristán, 1982; Scheerens, 2000; Brunner & Elaqua, 2003; Marcelo, 1994).

Diversas investigaciones muestran que la calidad de un sistema educativo está determinada por la calidad de sus docentes (Ravela et al., 2008). Contrario a décadas anteriores, se tiene muy clara la idea de lo que hace falta para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La calidad de los maestros en los centros educativos es de extrema importancia porque no hay ningún otro aspecto medible para determinar el rendimiento de los estudiantes (Hanushek, 2011; Gimeno Sacristán, 1982).

Por tal razón, contar con docentes bien preparados, cualificados y con un desempeño profesional eficaz es el eje central para que el Estado Dominicano pueda tener la capacidad de mejorar los resultados de los aprendizajes que se gestionan en los centros educativos del país. Para ello, se debe tener una visión clara de la formación continua que debe llevarse a cabo con los maestros en servicio que guarden coherencia con la propuesta curricular, los estándares del profesionalismo y de desempeño. Profundizando el tema, es pertinente preguntarse: ¿Cómo se conceptualiza la formación continua? ¿Qué sentido tiene? ¿Cuándo comienza o termina la formación?

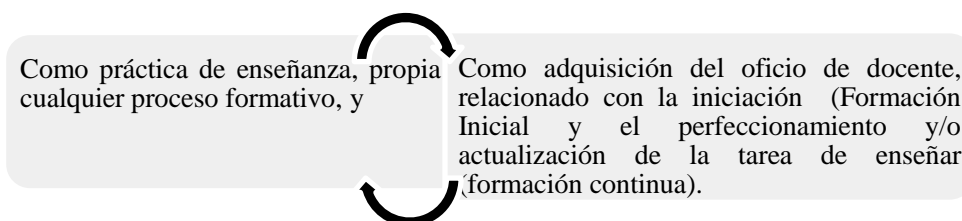


Figura 8. Implicación de la práctica docente.
Elaboración propia basada en Achilli (2000).

Como se ha reflexionado anteriormente, la formación del maestro es uno de los factores más importantes para la mejora de la enseñanza que se comprende como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes que enseñan (Achilli 2000). Esta concepción implica que la práctica docente debe concebirse en un doble sentido, tal y como se muestra en la figura 8.

Por consiguiente, el acto educativo constituye una intervención en el que la enseñanza es entendida como una acción, y una vez materializada en la práctica docente, es una acción estratégica que pone en juego lo que la escuela y el maestro consideran como contenido necesario para el alumnado (Barco De Surgi, Susana & Pérez, 1999). Dichas intervenciones permiten entender los fundamentos de todo proyecto de enseñanza que se dirigen a resoluciones fundadas en relación con los qué, cómo y por qué enseñar, respondidas según la concepción política, pedagógica y epistemológica del docente.

En definitiva, la formación del maestro debe entenderse como algo más que una sumatoria de conocimientos adquiridos a lo largo del curso porque estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes. También impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos (Díaz de Kóbila, 2003). Partiendo de este preámbulo, se puede empezar aclarando que la conceptualización de la formación continua recibe varias denominaciones que le otorgan diversos autores como Alvarado (2006), quien expresa que el concepto suele considerarse como sinónimo de formación en servicio, perfeccionamiento, formación permanente, reciclaje, entre otros.

En cambio, otros autores le dan el nombre a este tipo de actividad como formación continua y desarrollo profesional del docente. El uso de este término u otro está condicionado al origen político-ideológico del contexto en el cual se utiliza.

Como expresa Llamas (1998), el uso del término formación engloba tanto la formación inicial como la llevada a cabo a lo largo de la actividad profesional y que diversos autores identifican como formación continua. Estos dos momentos van íntimamente unidos y más aún en el caso que se está tratando de la formación del maestro.

Desde esta óptica, hablar de formación continua en sentido amplio es considerar que ésta tiene lugar a través de una serie de acciones de enseñanza-aprendizaje intencional que se dan dentro y fuera del aula, lo que ha dado lugar a que se hayan originado una gama de definiciones y especificación de finalidades que asumen particularidades de acuerdo al enfoque y contexto en el que fueron formuladas (Jonassen, 1995).

Desde este punto de vista, se puede constatar que, en el estudio sobre los procesos de aprender y enseñar, el constructo de formación continua es polisémico (Jaña & Rivera, 2009; Jelbes 2008; Villagran, 2008). La idea de formación continua es defendida por diversos autores, como Huberman (citado en Rivera, 2008), quien afirma que es una oportunidad de aprendizaje durante toda la vida.

En este sentido, se pronuncia Scott Geoff (1996), al integrar la formación continua bajo la premisa de aprendizaje durante toda la vida o aprendizaje continuo y lo asocia al desarrollo del potencial humano a través de un proceso de apoyo continuo que estimula y pone en manos de los individuos la capacidad para adquirir los conocimientos, valores, habilidades y actitudes que requerirán para ser aplicados con seguridad, creatividad y placer en todos los papeles, circunstancias y contextos.

De la igual forma, la Comisión de formación continua de España (2010), en un informe presentado ese año, considera la formación continua como: “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 13). Para otros, es definida como proceso continuo de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desarrollo y desempeño de la función docente (De Lella, 1999); o como la capacidad para elaborar e instrumentar estrategias a través de un componente crítico tendiendo puentes entre la teoría y la práctica, sirviendo la teoría para corregir, comprobar y transformar la práctica, en interrelación dialéctica (Gorodokin, 2005). Otros autores, ponen el acento en el proceso de formación continua.

Así, Miranda et al. (Citados en Jaña & Rivera, 2009), definen la formación continua como un proceso de formación profesional, que dura toda la vida y que se inicia en el momento en que el sujeto se plantea elegir la profesión docente.

En muchos casos dicho proceso está íntimamente relacionado con los factores motivacionales: (a) obtener títulos, (b) lograr un buen nivel de conocimientos del tema y estudiar temas novedosos (perfeccionarse), (d) ayudar a alumnado a aprender, aprovechar el tiempo libre, (e) conseguir prestigio profesionalmente, (f) beneficios de incentivos futuros y (g) interaccionar con sus compañeros para compartir experiencias de su práctica educativa.

Precisamente Llamas (1998), considerando dichos factores motivacionales, la define como un proceso de motivación, de compromiso y de cambio de actitud del maestro para transformar y desarrollar mejores prácticas pedagógicas en su actuación en aula.

Otros autores, como Martín (2007), vinculan este proceso con el conocimiento considerando que la formación continua es la adquisición y actualización en los conocimientos propios del ámbito o sector en el que se enseña y de los instrumentos o procedimientos metodológicos para hacer efectiva dicha transmisión. Por otro lado, en los trabajos de Antúnez e Imbernón (2009), centrándose en la idea de mejora continua, la definen como un proceso que mejora los conocimientos referentes a la actuación, las estrategias y las actitudes de quienes trabajan en las escuelas.

Estos autores manifiestan que la finalidad prioritaria de la formación continua es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del maestro. Desde esa visión, adquiere una importancia y urgencia especialmente relevante en el ámbito del maestro debido a las características de la tarea desempeñada por estos profesionales. Desde otra perspectiva, autores como Ávalos (2008), desdobra el concepto bajo dos enfoques epistémicos que condicionan la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes. Por un lado, el enfoque del déficit y, por otro, el de Desarrollo Profesional Docente. El primero enfatiza una visión sobre el docente que adolece de ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño; el segundo se orienta hacia una visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional. Mientras la perspectiva del *déficit* pone su mirada en la incompetencia del sujeto en formación e incapacidades, el *desarrollo profesional* valora las capacidades y destrezas que posee el sujeto para ayudarle en el fortalecimiento o desarrollo de éstas. No cabe duda, que desde hace ya cierto tiempo se ha venido discutiendo sobre el tema en cuestión.

A nivel institucional, ya en la década de los 70 del siglo pasado, la UNESCO definió la formación continua como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinadas por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y los avances de la ciencia (Imbernón, 1994). Siguiendo este orden de ideas, en la XIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Santa Cruz de la Sierra (2003), después de analizar las investigaciones de 21 países iberoamericanos definió la formación continua como:

1. Proceso político-ideológico que apela al protagonismo del docente en su continua ampliación de su mundo interno y externo inherente a su labor profesional,
2. Un tema que está legitimado a los desarrollos globales que suceden en el actual contexto social; además, es impactado por el uso y aplicación de las nuevas tecnologías en el medio escolar,
3. Un vínculo entre los cambios sociales y tecnológicos que caracterizan a la sociedad del conocimiento que requiere de la cooperación internacional para actualizar sus estructuras teóricas y metodológicas a fin de fundamentar la construcción de saberes sociales que sean instrumentos de innovación, promoción y competencia docente.

En la actualidad, la formación profesional, según Sobejano (1999), se enmarca dentro de una nueva cultura de desarrollo profesional como: (a) un proceso de reflexión individual, (b) búsqueda colectiva que conlleve a la mejora constante del desempeño profesional y (c) crecimiento personal como soporte al desarrollo de una educación de calidad.

Después de exponer algunas de las acepciones que tiene la formación continua, se ha podido comprobar que, aunque todos van en la misma dirección, se aprecia que muchos se centran en diferentes focos y puntos de vista. Esto evidencia, como se afirmaba en párrafos anteriores, que el empleo del concepto está sujeto a las diferentes ideologías, enfoques o paradigma. En la figura 9 se puede apreciar el resumen de las definiciones según el centro de interés de cada autor, y vinculación con la formación continua como un proceso.

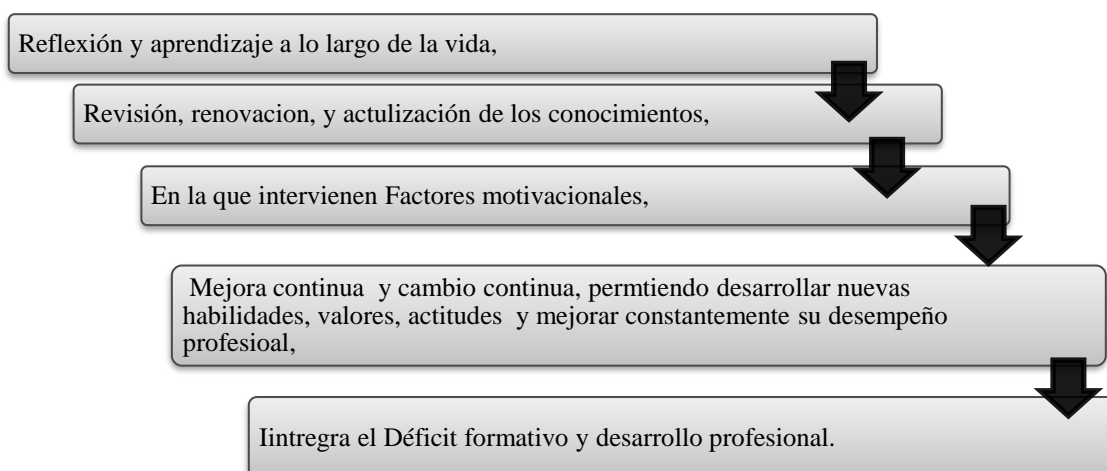


Figura 9.Resumen de la formación continua.

Nota: Elaboración propia.

De todos estos conceptos se propone utilizar el que plantea Imbernón (2007), definiéndola como: “toda intervención que provoca cambios en el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes del maestro en ejercicio” (p. 138). Desde el punto de vista de esta tesis, la formación continua es un conjunto de acciones que permite al formador aprender durante toda la vida, transformando sus ideas, esquemas y creencias en un saber pedagógico que le permita desarrollar, actualizar y mejorar permanentemente sus valores, habilidades, destrezas, aprendizajes y conocimientos desde su práctica como profesional de la educación, a través de un proceso continuo de reflexión-acción. Partiendo de esta reflexión se hace patente la necesidad de preocuparse y ocuparse en la formación inicial y continua del maestro para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y del estudiante del siglo XXI.

2.4. Características actuales de la formación continua

El proceso de reflexión acerca de la formación y relevancia del enfoque, contenidos y métodos de enseñanza en que se está inmerso actualmente, permite la valoración de la formación a lo largo de la vida; es decir, que toda formación permita y reconozca el desarrollo personal y que sea de utilidad para la sociedad (Consejo de Universidades, 2010b).

Además, que favorezca la ampliación de los objetivos educativos y no solo profundice en asuntos técnicos, sino en impulsar las relaciones y el perfeccionamiento personal (Aguilar, 2007), o en beneficiar los talentos y potenciales de cada persona. Siguiendo en ese mismo orden de ideas, el mismo Consejo de Universidades, (2010b) manifiesta que, en el mundo globalizado de la sociedad de la información y la comunicación en particular, se pone de manifiesto con nitidez una de las características que mejor define al ser humano: la capacidad para adquirir competencias y desarrollar conocimientos, destrezas, hábitos y actitudes; es decir, su capacidad para aprender independientemente de la edad, el espacio y el tiempo. Es lo que en la actualidad se denomina aprendizaje a lo largo de la vida y, en el ámbito del conocimiento especializado, se identifica como formación continua, que no es ningún tipo de educación particular, sino una manera de entender la educación en su dimensión dinámica y cambiante.

Por consiguiente, cuando se habla de formación continua, se está refiriendo a la formación profesional (inicial/continua o de perfeccionamiento), como la formación académica dirigida, tanto a la realización de estudios posteriores como a la mejora socioeducativa de las personas. Dada la importancia de este tipo de formación, como una manera de responder de adecuadamente a los desafíos de una sociedad que experimenta cambios constantes, se hace necesario conocer las características que presenta en el momento actual. En este sentido, Imbernón y Antúnez (2009) manifiestan que:

La formación continua se configura como un sistema específico, dirigido al perfeccionamiento del maestro en su tarea docente, con el fin de que asuma un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios específicos y sociales de su entorno. Implica, por lo tanto, la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez, profundizadora de la formación inicial (p. 10).

Por su parte, Llamas (1998) señala que la formación continua se caracteriza por contemplar la diversidad de intereses y necesidades, es flexible, diversificada para atender a diferentes colectivos, está vinculada a la práctica, adaptada a los constantes cambios, equilibrada entre los contenidos y el componente didáctico, con multiplicidad de ofertas, y pluralidad de estrategias formativas.

Además de buscar un maestro reflexivo, el autor insiste sobre la importancia de tener la máxima conexión con la práctica docente para que se cualifique su acción, contribuyendo con ella a revalorizar la figura del formador que se orienta a la reflexión sistemática sobre la práctica con vistas a la mejora y al cambio, tanto en la dimensión personal como social.

En este sentido, Schön (1992) señala la reflexión en la acción como uno de los medios privilegiados en la formación de profesionales capaces de establecer un diálogo reflexivo con los componentes de una determinada situación; en lugar de una reflexión guiada por algún agente externo (que no se excluye), la reflexión en la acción se centra en dar sentido a lo que se está haciendo, asumiendo un compromiso con la situación.

Por consiguiente, para que el maestro pueda adquirir esa capacidad de reflexionar en su acción pedagógica, precisa de formación complementaria y continua que le habilite a usar sus capacidades, competencias y destrezas, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza que desarrolla en el aula y al mismo tiempo actualizándolas y adaptándolas a los cambios.

Por su parte, Imbernón (1993) señala que la formación continua está caracterizada principalmente por el contenido y el procedimiento. Según el autor estos dos factores deben apoyarse en el análisis, la reflexión y la intervención para que no se convierta en un mero perfeccionamiento individual y contribuya al desarrollo profesional del maestro. Al respecto, Bolan (1993) señala que los cursos con éxito están caracterizados por unos planteamientos de cooperación, un claro enfoque hacia las necesidades de los participantes actuales y futuros, una cuidadosa introducción preparatoria; además de un programa que esté estructurado, pero que sea flexible, que esté orientado hacia la experiencia, la práctica y la acción, y un cuidadoso análisis después del curso y apoyo sostenido. El modelo de intervención debe ser coherente con el modelo de formación presentado en el Plan de Acción.

En este sentido, tomando como referencia los aportes de Vázquez-Gómez (1976), Rey Matilla (1983), Gallardo (1986), Grünewald (1996), Domínguez (1998), Jiménez y Jiménez (1999), García (2002), Barrio De La Puente (2005), Imbernón (1994, 2002, 2007) y Martín (2007); a continuación se presenta un tabla 3 con algunas de las características actuales de la formación continua en función al tópico de interés de los autores.

Tabla 3.

Características de la formación continua, según sus focos de atención.

| Características | Focos de atención |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Contextualizado en un espacio y un tiempo y, por tanto, adecuado a las necesidades y recursos de todos los implicados en el proceso educativo, cuyos intereses confluyen en el centro docente, -Una planificación y una evaluación de la formación continua en los contextos específicos. | <ul style="list-style-type: none"> Contextualización y Pertinencia de la formación Análisis de Necesidades formativa |
| <ul style="list-style-type: none"> -Diversificado en función de la tipología de centros educativos y de los maestros al que se dirige. -Que las mismas políticas de formación no son aplicables a distintos países. -El análisis del para qué, el qué y el cómo de la formación. -Pensar en las situaciones problemáticas de los maestros, y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados, que pueden no existir realmente. -El reconocimiento de las competencias que las personas han adquirido en el entorno. -Enfocada al desarrollo y movilización de competencias profesionales. | <ul style="list-style-type: none"> La diversidad o realidad en la que se imparte la formación |
| <ul style="list-style-type: none"> -Negociado con todos los agentes implicados que deberán participar en la planificación de la intervención, así como en su desarrollo y evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> Implicación y participación del maestro. |
| <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla la capacidad de trabajo colaborativo de los maestros al interior de las instituciones dirigido a promover una mayor autonomía profesional. -Tomar como referencia principal para su desarrollo las características del trabajo y de los contextos laborales. -Comunicación e intercambio de experiencias. -Comparte procesos metodológicos y de gestión. | <ul style="list-style-type: none"> Colaboración, trabajo en equipo o desarrollo colectivo |
| <ul style="list-style-type: none"> -Es evaluable desde una perspectiva formativa y mediante los procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación externa que confluyen en una evaluación institucional. | <ul style="list-style-type: none"> La evaluación como herramienta de mejora |
| <ul style="list-style-type: none"> -Desarrolla y profundiza la capacidad de reflexión sobre la propia práctica pedagógica e institucional. | <ul style="list-style-type: none"> Proceso de reflexión de su práctica Reflexión en y sobre la acción Investigación-Acción Indagación o investigación |
| <ul style="list-style-type: none"> -Se apropia de elementos y enfoques teóricos para el análisis de su práctica pedagógica. -Incrementar la capacidad de diagnóstico del individuo y del grupo de aprendizaje, de concreción. -Proporciona herramienta para interpretar de resultados y reformulación consecuente de los planteamientos de partida, de la capacitación profesional del maestro a lo largo de toda su vida docente. | <ul style="list-style-type: none"> Realización, desarrollo personal y profesional |
| <ul style="list-style-type: none"> -Proporciona herramientas para el desarrollo profesional y personal. -Vincula siempre la formación continua con el desarrollo profesional. -Da respuestas a las competencias clave, a los conocimientos, procedimientos y habilidades y actitudes y valores. -Da mayor importancia al desarrollo personal, potenciando la autoestima colectiva creando y desarrollar nuevas estructuras. -Procura el desarrollo profesional que supere la mera especialización en las disciplinas que se refieren a los contenidos de enseñanza | <ul style="list-style-type: none"> Realización, desarrollo personal y profesional |

| Características | Focos de atención |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Prepara al maestro para que desarrolle responsabilidades distintas, complementarias o no de la tarea convencional esto es, la necesidad de disponerles para la promoción que el principio de la diferenciación profesional comporta (Preparación para el futuro). -Incluye “la actualización científica, psico-pedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”. | Perfeccionamiento y visión de futuro |
| <ul style="list-style-type: none"> -El carácter cambiante y continuamente modificable de su contenido, que obliga a estructuras cambiantes para responder a las nuevas cualificaciones. -Búsqueda de nuevos modelos educativos. | Innovación |
| <ul style="list-style-type: none"> -Busca acciones remediales a una deficiente formación inicial. -Precisa de un nivel óptimo de formación de base. -Debe mantener estrechos vínculos con la formación profesional inicial. -Profundización, continuación o ampliación de la formación inicial del maestro. -La educación se enraíza en los saberes anteriores con el fin de que sean permanentes y transferibles. | Conexión con la formación base o inicial |
| <ul style="list-style-type: none"> -Mejora permanente de métodos o técnicas docentes. -Readapta de conocimientos y técnicas en desuso. -Introduce la existencia de la indeterminación. -Acomodación de los objetivos y programas, de formulación, diseño y experimentación de los procedimientos y estrategias metodológicas. -Organización del espacio, del tiempo, y de las relaciones en el aula, de las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje y de los mismos procesos de enseñanza. | Adaptación de métodos y técnicas para el aprendizaje |
| <ul style="list-style-type: none"> -Modifica de actitudes ante determinados presupuestos educativos con vistas a una mejor adaptación a la clase. -Es un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento profesional en su tarea docente, con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales. | Modificación, cambio y transformación de la práctica educativa. |
| Mejora de la calidad de enseñanza. | Calidad educativa |

Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, autores como Vallinas, Oterino y Fabián (2007), exponen que son varias las investigaciones realizadas sobre la formación continua, entre las que destacan a De Miguel (1996) y Murillo (2000).

Estos autores expresan que los programas de formación deberían responder a las necesidades reales del maestro y a las características propias del contexto en el que se encuentran, pero que habría que analizar cómo ha sido realizada la detección de necesidades de formación, identificando el método seguido para realizarla, de tal forma que se pueda garantizar la validez y fiabilidad del mismo y observar si existe discrepancia entre las necesidades expresadas en los cuestionarios y sus preocupaciones en la práctica.

De lo anterior se desprende, según Escudero, Escorsa Fernández y Uria (1975), que la formación continua tendrá sentido si se presentan las características descritas en la tabla 4.

Tabla 4.
Características de la formación continua, según componentes.

| Componentes | Característica |
|--|---|
| a) Razones que motivan la formación continua. | -La sociedad cambia continuamente es preciso evolucionar con ella, tanto para adaptarse a los cambios presentes como para prever los cambios futuros. |
| b) Los fines del perfeccionamiento. | -Pensar en un desarrollo continuo disciplinario tanto en lo relativo a contenidos como en métodos pedagógicos. -Orientar profesionalmente debe proporcionar al maestro nuevas capacidades y conocimientos que promuevan una filosofía crítica continua de su papel profesional y social. |
| c) Métodos a adoptar. | -Preparar al maestro en métodos de enseñanza activa y técnicas grupales. El maestro debe estar implicado en su propio perfeccionamiento, colaborando como equipo para mejorar su práctica y elevar la calidad educativa. |
| d) Contenidos. | -Tiene que ver con: -Adquisición de conocimientos y realización de ejercicios prácticos sobre técnicas nuevas de transmisión de conocimientos y aprendizaje. -Problemática de las relaciones interpersonales y técnicas de trabajo en grupo. -Métodos de análisis crítico de aspectos sociopolíticos e institucionales que influyen en el proceso educativo. -Análisis de las nuevas funciones que encuadra el papel del maestro. |
| e) La política del perfeccionamiento. | -Las actividades deben emprender en tres estratos: regional, nacional e internacional. Hay que Analizar la evolución de otros países. |

Nota: Elaboración propia basada en Escudero, Escorsa Fernández y Uria (1975).

Partiendo de estos planteamientos en la figura 10 se recogen los aportes de Tessaring (1999) que señala que la formación es un sistema amplio de capacitación porque es:

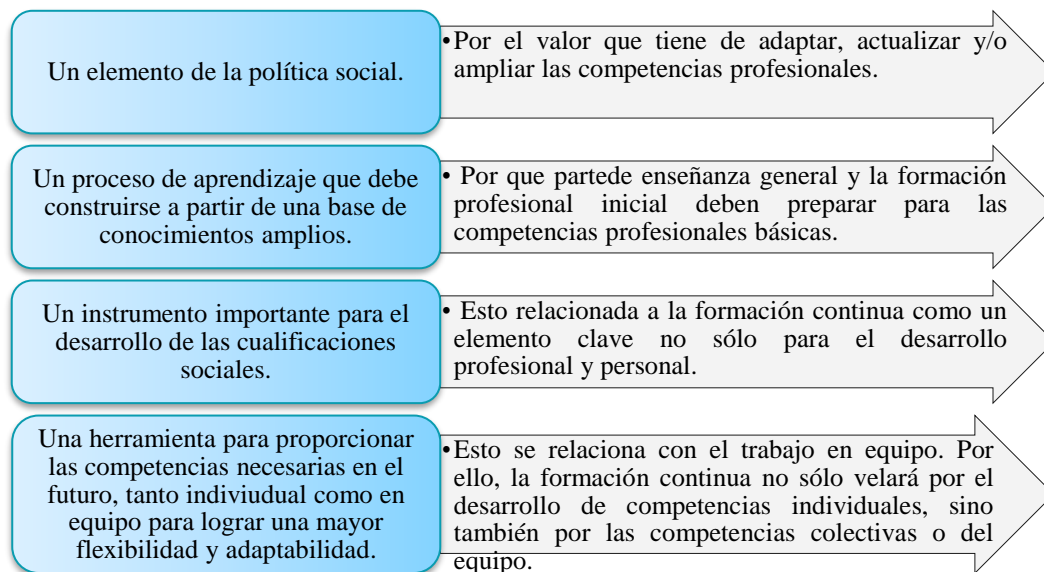


Figura 10. Formación continua como un sistema amplio dentro de la formación.

Nota: Elaboración propia, basado en Tessaring (1999).

En coherencia con lo anterior y de manera más específica, la formación continua debería consistir en un proceso continuo de innovación a lo largo de toda la vida. Un proceso mediante el cual el maestro en ejercicio mantiene sus capacidades actualizadas, abriendo cada día nuevos campos en su desarrollo profesional. Sin embargo, para que esto ocurra sería necesario según Villar Ángulo (1994), un auténtico plan de formación que contemple:

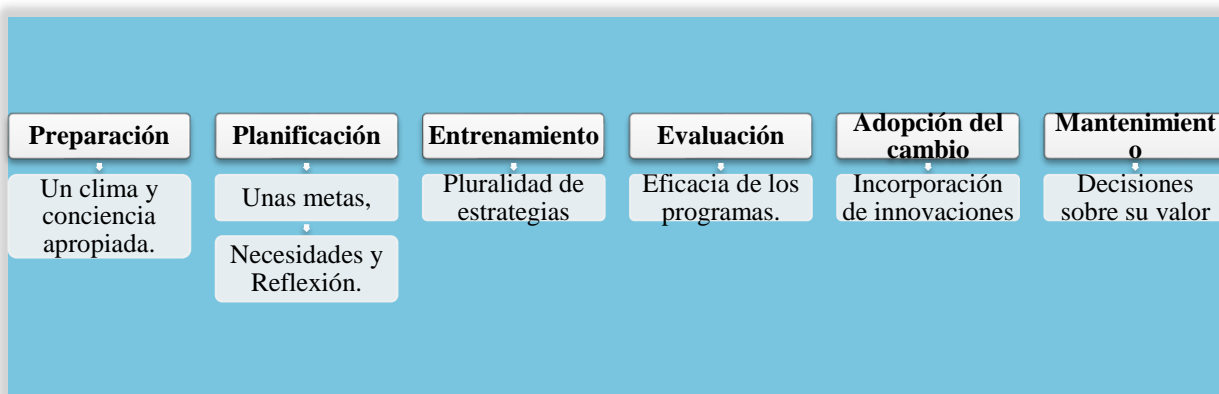


Figura 11. Fases de un auténtico plan de formación.

Elaboración propia con base en Villar Ángulo (1994).

El maestro en servicio debe ser reflexivo, crítico e investigador de su práctica docente, pero además de esto el autor insiste en la importancia de buscar la máxima conexión con la práctica docente para que se cualifique su acción.

Es decir, partir de la práctica y volver a la misma en un proceso donde se impliquen: (a) el estudio, (b) la reflexión, (c) la discusión, (d) la experimentación y (e) un nuevo replanteamiento del problema.

En definitiva, las características actuales de la formación continua permiten observar que tanto el aprendizaje individual como el organizacional constituyen un proceso continuo y sistemático en el que las etapas de formación específica del maestro en un área, deben ser seguidas por otras de formación continua con diferentes finalidades, pero complementarias (García, 2002). Asimismo, hay que tener que las acciones de formación de cada área habrán de partir de las necesidades profesionales y de la perspectiva de requerimientos sociales hacia esa misma profesión. Es decir, según García (2002), asumir los rápidos cambios en las necesidades formativas de los estudiantes obliga a los responsables de la formación continua a reaccionar de forma semejante respecto a las necesidades del del maestro en servicio.

2.5. Características deseables de la formación continua

A partir de lo expuesto en el apartado anterior y deduciendo unas series de conclusiones e implicaciones entre ellas la gran importancia que tiene la formación continua en el ámbito de la formación del maestro en servicio, se sugieren algunos retos o características deseables como se ha querido llamar en este trabajo que deberían tener en cuenta las universidades e institutos de formación para que la formación continua pueda ser adecuada, pertinente y coherente con la finalidad que persigue: cambios e innovaciones en la práctica del maestro. En atención a esto, se proponen las características que se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5.

Características deseables de la formación continua del maestro en servicio.

| Características de la formación continua deseada del maestro en servicio | Descripción |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidades formativas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Necesidades sentidas, reales de los sujetos. ▪ Motivaciones e inquietudes del propio formador. ▪ Contextualizada, de modo que pueda dar respuestas a los problemas y carencias desde su propia realidad. ▪ Orientada hacia fines del perfeccionamiento del maestro en servicio y no ofrecer la capacitación como un medio para evitar que se pierda algún préstamo o donativo de las organizaciones internacionales. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contextualizada | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar respuestas a los problemas y carencias desde su propia realidad y a los nuevos paradigmas que surjan. ▪ Orientada hacia fines del perfeccionamiento del maestro en servicio y no ofrecer la capacitación como un medio para evitar que se pierda algún préstamo o donativo de las organizaciones internacionales. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseño y desarrollo de curricular basada en el enfoque por competencias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar y construir núcleos problemáticos sobre el cual se integran diversas disciplinas. ▪ Revisión y actualización permanente de los diseños curriculares. ▪ Concebir al estudiante y su aprendizaje como el centro de la educación. ▪ Revisión y actualización permanente de acuerdo con la demanda del mercado. ▪ Evitar la fragmentación tradicional de programas. ▪ Se forma al sujeto a lo largo de la vida, no en una asignatura. ▪ Currículo integrado, y se trabaja sobre procesos y no sobre contenidos. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambio la manera de abordar los contenidos de las asignaturas. ▪ Mediadores para el desarrollo de las competencias. ▪ Repensar la organización de los contenidos del programa. ▪ Cambio en la manera de abordar los contenidos de las asignaturas. ▪ Disponer unos contenidos actualizados y orientado a despertar el interés del maestro en servicio por seguir formándose a lo largo de toda la vida. |

| Características de la formación continua deseada del maestro en servicio | Descripción |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión en y sobre la práctica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensar más en cambiar la práctica y reflexionar sobre ella que otorgar títulos para cumplir con los enfoques políticos del momento. ▪ Capaz de enseñar a reflexionar sobre la propia práctica, para transformarla y convertir al maestro en facilitadores de aprendizajes significativos de alumnas y alumnos capaces de afrontar retos de forma proactiva, además deberá ser, ▪ Lograr la implicación del maestro en servicio desde el inicio de la acción formativa. ▪ Revisar, examinar y reflexionar sobre qué hacen, cómo lo hacen y por qué lo hacen. ▪ Abrir un espacio de discusión y reflexión sobre la orientación del PEA. ▪ Pasar del aislamiento a construir equipos docentes que comparten y transforman su práctica constantemente. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación para el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear mecanismos de evaluación sistemática para asegurar que los cambios producidos y la transformación de la calidad de la enseñanza. ▪ Repensar cómo se evalúa a los aprendizajes y el desarrollo de competencias. ▪ Evaluar para el aprendizaje, para mejorar tanto lo que se enseña como lo que aprenden los estudiantes. ▪ Evaluar el desarrollo de las competencias en base a evidencias. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso de Enseñanza Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje del maestro en servicio. ▪ Organizar el PEA para romper con visión fragmentada del currículo por áreas para dar un salto cualitativo docente no se limita a enseñar “su” asignatura, sino que, junto con todo el resto el formador, es corresponsable para que los maestros en servicio desarrollen las competencias. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Implicación del maestro en servicio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfocada para que el maestro en servicio se sienta como miembro de un equipo docente que trabaja en proyectos integradores en los que se incluyan aspectos como: organización, gestión y funcionamiento escolar. ▪ Proporcionar al maestro en servicio seguridad de su acción educativa y pueda hacer que del aula sea un lugar abierto para evaluar y verificar las mejoras y desaciertos que pueda tener, promoviendo así el intercambio permanente entre los distintos agentes del proceso. |

Nota: Elaboración propia.

En conclusión, la formación del maestro debe servir como instrumento para el cumplimiento del nuevo perfil de maestro, ajustado al contexto global y actual de la docencia. Como resultado de esto, serán capaces de identificar y adaptar mejor las actuaciones para la aplicación de su nuevo rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de formación implica transformar la formación continua del maestro en servicio desde puntos de vista crítico, es decir en el sentido de la relación entre lo ideal y realidad con elementos más dinámico para la renovación pedagógica, coherente con un modelo educativo actualizado, capaz de expandir y democratizar la cultura (Antón-Ares, 2005).

2.6. Principales modelos de formación

Como ya se ha señalado, la formación continua constituye una de las políticas fundamentales para el mejoramiento de la calidad educativa. Los fundamentos teóricos, los enfoques, los objetivos y las modalidades de ejecución de los programas de formación pueden ser diversos, dependiendo del origen de las políticas que los enmarca. Para ello, hay que considerar, entre otros factores, los modelos de formación que se utilicen, ya que el modelo que se adopte debe partir del tipo de formación que se pretende ejecutar.

Así, por ejemplo, si se pretende la eficacia educativa se deben aplicar modelos enfocados a desarrollar las características de un maestro eficaz; si se busca una enseñanza crítico-reflexiva se utilizarían modelos que propicien la reflexión sobre la práctica (Núñez, 2001). Dicho de esta manera, existe una variada y diversa manera de clasificar y diferenciar las distintas denominaciones que se le dan: los modelos, tendencias, paradigmas, perspectivas y orientaciones conceptuales, entre otras.

Es por ello, que conviene aproximarse al estudio y análisis de los diferentes modelos que se proponen para realizar la formación continua. Han sido varios los autores que han ofrecido estas propuestas de modelos desde perspectivas distintas, aunque con puntos coincidentes, así lo muestra la Tabla 6.

Tabla 6.

Modelos de formación del maestro presentados por autores.

| Años 1975-1980 | Años: 1981-1990 | Años: 1991-2000 |
|--|--|--|
| Gaff (1975), Joyce (1975), Flanders (1977) | Gimeno (1983), Mount (1983), Zeichner (1983), De Ketele (1984), Marcelo (1989), Scardamalia y Bereiter (1989), Doyle (1990), Feiman-Nemser (1990), Sparks y Loucks-Horsley (1990). | Demailly (1991), Ferry (1991), Gil (1991), Liston y Zeichner (1991), Villar Angulo (1991), Escudero (1992), Pérez Gómez (1992), Montero y Vez (1993), Yus (1993), Develay (1994), Furió (1994), Gil et al. (1994), Imbernón (1994), Martín del Pozo (1994), Porlán y Martín (1994), Moral y Fernández (1994), Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), Blanco y Mellado (1995), Marcelo (1995), Ferreres y Molina (1995), De la Torre (1997) y Porlán y Rivero (1998), Barrios (1998), Iranzo (2002), García (2006), Medina (2009). |

Nota: Elaboración propia.

Por lo antes dicho, se puede confirmar que existe constancia de que en las últimas décadas se vienen proponiendo una gran variedad de modelos teóricos de formación continua del maestro que se basan en fundamentos diferentes. Se observa una amplia gama de clasificaciones y diferentes asociaciones entre modelos de formación, modalidades formativas y modelos de desarrollo profesional. Es decir, que cuando se habla de la formación del maestro y de modelos de formación, diversos autores se refieren a distintos aspectos: unos se refieren a los procesos administrativos para llevar a cabo una formación y otros los sitúan en los diferentes sistemas que interactúan en la formación; y algunos también en el contenido de la formación.

En tal sentido, cada modelo es juzgado por su capacidad comprensiva en cuanto a la realidad de la enseñanza, dado que cada uno de ellos posee esa propiedad de filtro que le es propia y devela diferentes aspectos de ésta. A la luz de estas posturas, sobre los “modelos de formación” se comparten y se asumen las aportaciones de Joyce y Weil (1985); Sparks y Loucks-Horsley (1990) (Imbernón (1994), quienes lo definen como:

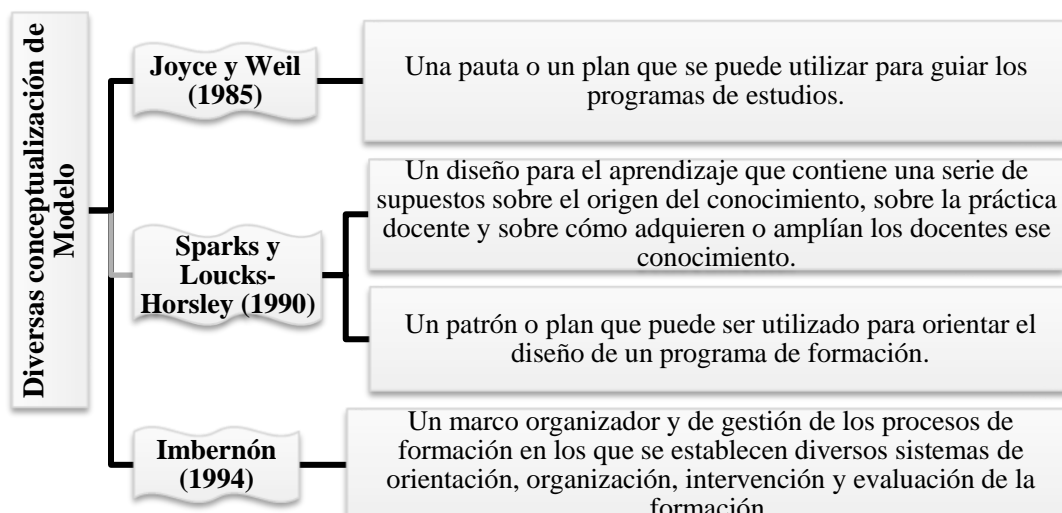


Figura 12. Diversas conceptualizaciones de modelo.

Nota: Elaboración propia basado en Joyce y Weil (1985); Sparks y Loucks-Horsley (1990 (Imbernón (1994),

De los planteamientos anteriores se puede deducir que existen muchas formas de clasificar los modelos de formación continua y, como manifiestan Sparks y Loucks-Horsley (1990), “dependiendo del tipo de formación que elija recibir o que encuentre, existen cinco modelos de formación, pudiéndose tomar uno u otro como puntos de referencia en el análisis del docente” (p. 68). En consecuencia, para asumir un determinado modelo de formación continua es necesario considerar diversos criterios que permitan su descripción y análisis.

A continuación, se enuncian dichos criterios, siguiendo a Imbernón (1994, 1998):

1. La orientación o los fundamentos teóricos y el estado de la investigación del desarrollo de la formación. Las bases epistemológicas y los avances de la investigación del modelo de formación tienen incidencia en la práctica docente.
2. La intervención o la aplicación en programas concretos. Es decir, cómo se lleva a cabo el modelo en la práctica escolar.
3. La evaluación de los resultados. Se requiere investigar sobre los resultados de la aplicación del modelo en la práctica docente y buscar evidencia de los cambios en la realidad educativa.
4. La organización de la gestión del proceso. El diseño de un modelo de formación puede responder a un paradigma controlador como a uno más participativo en que los docentes tienen participación en los procesos.

5. Partiendo de estos criterios, Medina (2006), tomando los aportes de Fullan (1990b), Bell (1991) y Marcelo (1994), elaboró una clasificación a las cuales se le han añadido también los aportes de Angulo-Villar (1991) y De Miguel (1994). En la Tabla 9 se presentan todas ellas.

*Tabla 7.
Tipologías de modelos de desarrollo profesional.*

| Autor | Modelo |
|--|---|
| Sparks y Loucks-Horsley (1990) | Individualizado Observación/valoración. Desarrollo y mejora Entrenamiento Indagación |
| Fullan (1990) | Innovación Implementación Desarrollo institucional |
| Bell (1991) | Enfoques individuales Enfoques grupales Enfoques escolares |
| Angulo-Villar (1991) | Proceso de perfeccionamiento individual. Evaluación para la mejora de la enseñanza. De indagación. Organizativo. |
| Marcelo (1994) | Autónomo Reflexión, apoyo, supervisión Innovación/formación en centro Cursos Investigación |
| De Miguel (1994) Siguiendo a Bell | Focalizados en el entrenamiento en área específicas o desarrollo de habilidades ya existentes. Desarrollo profesional basado en la escuela, Modelo basado en la política de la escuela. |

Nota: Elaboración propia, adaptado de Medina (2013, p. 5).

Medina (2013), haciendo una comparación entre todas estas propuestas, manifiesta que existen similitudes entre ellas. Según el autor, la de Marcelo propone las mismas categorías que la de Sparks y Loucks-Horsley (1990), pero con etiquetas diferentes. La categoría “Innovación” propuesta por Fullan se correspondería con la de Observación/valoración de Sparks y Loucks-Horsley y con los “Enfoques grupales” de Bell (1991).

La mejora en centros se corresponde con el desarrollo institucional y con los enfoques escolares. Por otro lado, en la Propuesta de Angulo-Villar (1991) hay varios elementos coincidentes con la de Sparks y Loucks-Horsley (1990). También la propuesta De Miguel (1994) tiene varios puntos coincidentes con las presentadas. Sin embargo, para los fines de este trabajo se analizarán los modelos propuestos por Spark y Loucks-Horsley (1990) (citados Imbernón (1998)). Los autores de la propuesta elaboraron un estudio acerca de la formación continua y propusieron diversos modelos que sirven como punto de referencia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y las gestiones de las escuelas.

En ellos pueden encontrarse estrategias y actitudes comunes, e incluso, la finalidad puede ser la misma, lo que cambia son las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza. Estos modelos son: (a) individual, (b) observación/valoración, (c) desarrollo mejora, (d) entrenamiento e (e) indagación.

2.6.2. Modelo de formación orientada individualmente.

Este modelo contempla la autoformación del maestro, quien planifica y desarrolla las actividades para satisfacer sus necesidades. Consiste en que el “estudiante desarrolla su propio programa de aprendizaje, ya solo, ya en colaboración con otros. Explorando sus intereses personales frente a esa riqueza de recursos, elige la dirección de su propio aprendizaje” (Rogers & Rosenberg, 1981, p. 156). Es decir, que es el propio maestro que planifica y diseña las actividades de formación que creen pueden satisfacer sus necesidades. En palabras de Imbernón (1998a), la fundamentación teórica de este modelo se encuentra en autores como Rogers y Dewey, quienes sostienen la concepción de aprendizaje del maestro desde la perspectiva siguiente:

- a) Los individuos pueden por sí mismos orientar y dirigir su propio aprendizaje, así como valorar sus propias necesidades y realizar una valoración de los resultados obtenidos.
- b) Los adultos aprenden de forma más eficaz cuando ellos mismos planifican su propio aprendizaje y no cuando siguen unas actividades que tienen menos relevancia que la que ellos mismos pueden diseñar.
- c) Los individuos están más motivados por aprender cuando seleccionan unos objetivos y modalidades de formación que responden a sus necesidades.

Figura 13. Elaboración propia, basado en Rogers y Dewey.

El mismo autor, entiende que este modelo es el de “sentido común”, donde los maestros aprenden por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal. El modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual se da respuesta a la necesidad del maestro y con el fin de conocer cómo el mismo afronta la práctica diaria para aprender de ella. En este modelo el maestro tiene la oportunidad de reflexionar individualmente sobre su propia práctica y mejorarla con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común. Es decir, en que los individuos mismos orientan y dirigen su aprendizaje y valoran sus necesidades y los resultados obtenidos. Entre las fases que sirven para ponerlo en marcha están:

1. Evaluación inicial: cada persona identifica lo que necesita o le interesa aprender de manera formal.
2. Diseño de plan: se especifican objetivos, actividades y la manera de llevarlos a cabo (seminarios, cursos y lecturas entre otros).
3. Desarrollo: se realizan actividades de aprendizaje previstas en las sesiones necesarias.
4. Evaluación: determinar si el proceso seguido ha permitido cubrir la necesidad inicial.

Sin embargo; hay que destacar que el modelo presenta algunas limitaciones, entre ellas la ausencia de un programa organizado que debilita las posibilidades que ofrece, ya que no es posible diseñar un programa sobre la base de necesidades individuales. Otras de las dificultades que presenta es que tradicionalmente los maestros consideran a su clase como un lugar privado al que sólo se accede desde una posición de autoridad, lo que limita en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo. Zeicher y Tietelbaum (1982) indican que este modelo podría incurrir en lo que denominan la “falacia naturalista”, en la que se piensa que cualquier acción formativa será positiva si se origina en el colectivo de docentes, obviando la gran importancia de la colaboración y la colegialidad en la formación y el desarrollo profesional, y olvidando el análisis y la reflexión del contexto social en que la enseñanza y la formación permanente tienen lugar.

2.6.3. Modelo de observación- evaluación.

Este modelo parte de la existencia de un experto. Un maestro que propone a la institución que se aplique un determinado modelo, que se discuta su implementación y que se recojan impresiones sobre la actuación de los maestros en clase, con la finalidad de saber cómo se está desarrollando la práctica cotidiana para poder aprender de ella. Le define su acción retroalimentadora sobre la labor del maestro en su aula y centro, subyaciendo una importante virtualidad motivadora. Se caracteriza por fomentar la reflexión individual sobre la propia práctica que puede mejorar con la observación de otros, la discusión y la experiencia en común. La reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional (Loucks-Horsley et al., citados en Imbernón, 1998).

Otra premisa que subyace en este modelo es que intenta responder a la necesidad del maestro, de saber cómo está afrontando la práctica diaria para aprender de ella. Para el autor, la propia observación del maestro y su valoración de lo que acontece en el aula proporciona datos sobre los que puede reflexionar y analizar de cara a favorecer el aprendizaje de los estudiantes. La percepción del maestro se completa con la de otros observadores, potenciando los resultados positivos del quehacer y paralelamente el de los colegas con quienes se comparte el análisis.

Las observaciones a realizar sobre el desempeño del maestro han de contar con estrategias perfectamente definidas y enfocadas al problema, no se trata de observar de manera improvisada. Shalaway (citado en Imbernón, 1998) encontró que son necesarias entre 10 y 15 sesiones para que los profesores comiencen a utilizar lo que han aprendido de sus clases. Algunas de sus implicaciones son:

- ✓ Una reunión antes de la observación, en la que se acota el tema o el problema objeto de revisión, y se acuerdan los objetivos.
- ✓ La propia observación.
- ✓ El análisis de lo observado (objetivos, aspectos más relevantes etc.)
- ✓ Una reunión de post-observación para reflexionar acerca de los datos obtenidos.
- ✓ Un análisis de observación/evaluación en el que se reflexión sobre el proceso seguido y se discute acerca de las modificaciones que sería aconsejable introducir.

En este *feed-back* (*retroalimentación*) emerge la construcción de un conocimiento profesional nuevo y consensuado. Según Imbernón (1998a), se contemplan los siguientes pasos o fases para la implementación de este modelo:

1. Establecer los temas, objetivos y tipo de observación a realizar.
2. Centrar la observación de acuerdo con el problema establecido.
3. Análisis de la información tanto del maestro como del observador.
4. Reflexión sobre los hechos.
5. Discusión del proceso seguido.

Este modelo, desde el punto de vista de Medina (2009) ofrece más posibilidades que el anterior, puesto que la reflexión a partir de la práctica es una excelente vía de formación que pone al descubierto creencias, concepciones, prejuicios, supuestos, etc., que deben ser considerados por el maestro ante la búsqueda de alternativas para la acción. El replanteamiento de las creencias del docente y su evolución o sustitución por otras más argumentadas suponen siempre una ganancia formativa. Entre las desventajas del modelo cabe citar:

1. La percepción de la evaluación como un control y un rendimiento de cuentas;
2. Influye en el clima del aula al sentirse observado tanto el maestro (máximo si el observador ocupa un rango jerárquico superior o es una autoridad) como también el alumnado;
3. La falta de sintonía entre el observador y las necesidades del profesor. Estas dificultades podrían limitar en gran medida la efectividad que pueda tener el modelo.

Ciertamente, cuando se analizan las concepciones que el maestro tiene sobre la evaluación, investigaciones a nivel mundial refieren que tanto el maestro como los estudiantes ven la evaluación como un juicio, en vez de asumirla como ese proceso de negociación entre evaluado y evaluador. Marcelo (1994), añade que “cuando destaca el marcado individualismo de la cultura docente que impide que los profesores acepten que su actividad sea escrutada por otros colegas” (p. 348). Estos inconvenientes dificultan la puesta en práctica de este modelo (Balzan & Morales, 2012).

Asimismo, Fullan (1990) cuestiona hasta qué punto estas estrategias evaluativas constituyen alternativas válidas que superan al modelo individualista. En su opinión los programas de observación/valoración entre colegas no han demostrado afectar más que a conductas superficiales de los maestros. En la misma línea, Little (también citado en Medina) indica que este modelo no tiene ningún efecto positivo en la cultura de los centros escolares, en su inercia estructural y en sus diferencias jerárquicas.

2.6.4. Modelo de desarrollo y mejora.

Este modelo de desarrollo y mejora se basa en la idea de que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver un problema determinado. Esto hace que, en cada situación, el aprendizaje del maestro se guíe por la necesidad de dar respuesta a determinados problemas porque tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. El modelo implica que los docentes deben estar en pleno contacto y conocimiento del contexto (Villarreal, 1998).

Se caracteriza porque los proyectos institucionales tendentes a la mejora se llevan a cabo mediante proyectos didácticos u organizativos situados en el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es una excelente vía de formación continua que incide especialmente en el desarrollo profesional de los docentes que es, lo que Marcelo (1994) denomina, desarrollo profesional a través del desarrollo curricular y la formación en centro. Este modelo exige:

1. La contextualización de los proyectos educativos institucional-comunitarios,
2. El desarrollo organizativo del centro,
3. La investigación sobre la enseñanza y,
4. La potenciación del trabajo colaborativo.

Se puede ejecutar cuando el maestro está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos, tratando de resolver con la colaboración de todo el maestro las problemáticas relacionadas con la acción educativa de su entorno. Para Imbernón (1998a), su base está en la necesidad de dar respuesta a determinadas situaciones problemáticas contextualizadas. Para su ejecución sería necesario seguir las fases que se muestran a continuación, en la figura 14.

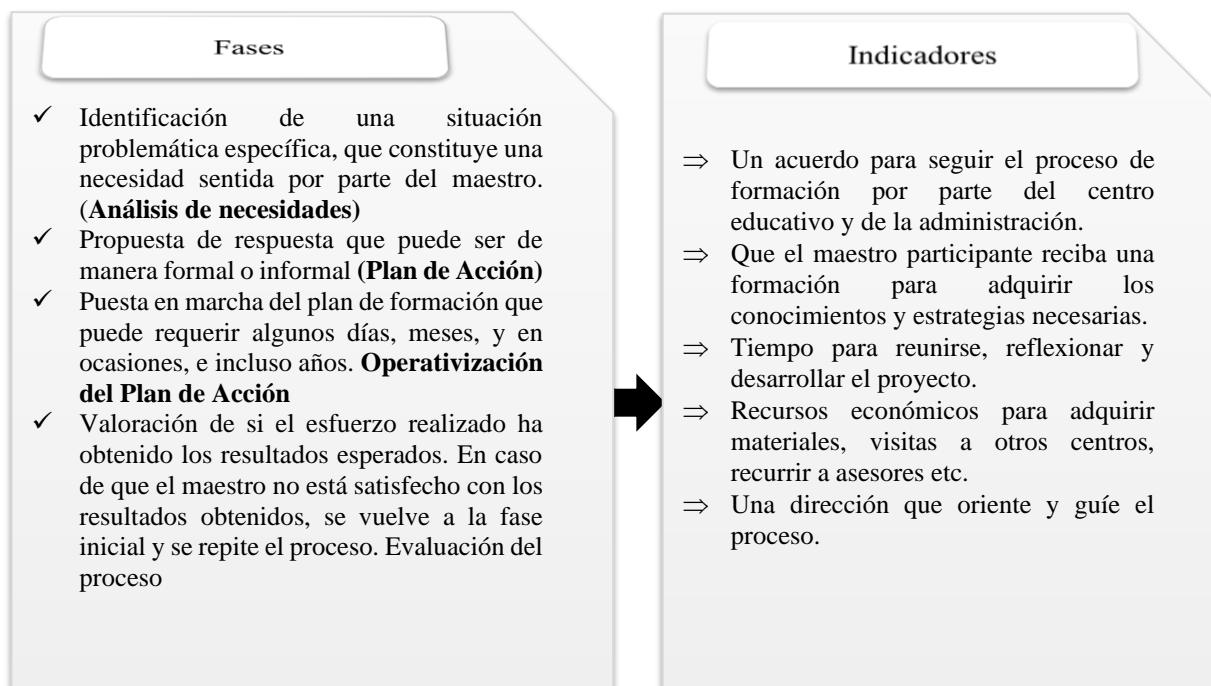


Figura 14. Fases e indicadores del modelo de desarrollo y mejora.

Elaboración propia, basado en Imbernón (1998a).

El modelo incluye la gestión del conocimiento mediante la sistematización de información, el intercambio de experiencias y la puesta en común de buenas prácticas. Sin embargo, cabe destacar que se pierde efectividad con la ausencia de sistematización o con la inexistencia de una adecuada organización capaz de integrar la formación en planes de mayor incidencia en el sistema.

Entre sus limitaciones están que adolece del segundo y tercero de los indicadores antes mencionados. Asimismo, resulta insuficiente la actuación que presta al impacto de las experiencias de los profesores, así como a la mejora profesional a la que les ha llevado este proceso (Medina, 2003).

2.6.5. Modelo de entrenamiento.

Este modelo consiste en que alguien identificado con el aparato de poder, propone lo que el maestro debe saber y lo configuran a través de planes y programas. El maestro es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al maestro a lograr los resultados esperados.

Es un medio para adquirir conocimientos y estrategias y puede llegar a ser muy enriquecedor ya que aprenden mutuamente el entrenador y las personas que requieren dicho entrenamiento por medio de la observación entre iguales, posibilitando la adquisición de nuevas ideas y la incorporación de prácticas docentes positivas ayuden a desempeñar un mejor papel como profesor.

Algunos estudios muestran que el modelo “cubre en buena medida los objetivos que se esperan, si se realiza en todas sus fases, y que, mediante su ejecución, los maestros muestran cambios significativos en sus creencias, conocimientos y actuación con respecto a sus estudiantes” (Imbernón, 1998, p. 151). Por lo general, los objetivos, el contenido y el programa son establecidos por la Administración o por los maestros; no obstante, también hay propuestas que recogen aportaciones de los participantes. El éxito de un programa de formación depende, según Joyce y Showers (citados en Imbernón, 1998a), de: (a) formación adecuada, (b) oportunidades para resolver problemas, (c) normas que apoyen la experimentación y (d) estructuras organizativas de aprendizaje. Imbernón afirma que en la concepción básica del modelo hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en clase.

Estas investigaciones están avaladas sobre las prácticas del maestro para una enseñanza eficaz. Otra referencia es, que el maestro puede cambiar su manera de actuar y que es importante que interiorice primero las modificaciones y que un observador compruebe cómo las ha llevado a cabo.

Desde este modelo, aproximarse a las condiciones antes mencionadas en el programa de formación permitirá llegar al campo de las actitudes y los comportamientos del maestro. Sparks (citado en Imbernón, 1998a) explica las fases recomendadas para operar el modelo de la forma siguiente:

1. Diagnóstico sobre las formas de actuación del maestro.
2. Determinar objetivos y actividades de entrenamiento.
3. Seguimiento al maestro para observar el transfer realizado.

2.6.6. Modelo indagativo-investigativo.

Este modelo parte de la identificación de una situación real a partir de la observación del maestro, por lo que requiere que este identifique el área que le interesa conocer, que recopile información relacionada con la misma y analice los datos obtenidos; una vez analizados, que realice los cambios que considere necesarios. Las ventajas de este modelo se muestran la figura 15.

| Ventajas del Modelo | | | | |
|--|--|---|---|---|
| 1. Dicha actividad puede ser realizada a nivel individual, por pequeños grupos o por todo el claustro de profesores. | 2. Se trabaja el aprendizaje a través de la investigación-acción y la resolución de los problemas que surgen de la práctica cotidiana. | 3. Parte de la identificación de una situación problemática de la realidad, a partir de la observación que realizan los docentes. | 4. Se recoge información, se realizan consultas bibliográficas, se analizan e interpretan los datos y se operan los cambios pertinentes, continuando con el proceso de formación desde la práctica. | 5. Es válido cuando un docente se plantea la validez de sus prácticas, para lo cual indaga, analiza e interpreta la realidad, y busca las estrategias y las alternativas más adecuadas para abordar la solución de un problema. |

Figura 15. Ventajas del modelo indagativo-investigativo.

Elaboración propia, basado en Sparks (citado en Imbernón, 1998^a).

Por otro lado, el pensamiento del maestro es un elemento nuclear de la enseñanza. Es necesaria la dimensión artística de la didáctica y la organización, en la que tiene que conjugar los conocimientos y las habilidades para transferirlos con la investigación descubridora de nuevos conocimientos. La didáctica se compone de una dimensión artística, científica y técnica. Se trata de establecer una proporción adecuada de cada una, para lo cual los procesos de investigación sobre todos los componentes didácticos revisten gran importancia de cara a la mejora docente.

Medina (2001) añade que la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje ha de contemplar el estilo, las peculiaridades y las capacidades de cada alumno. Es decir, un maestro que piensa es un maestro que investiga. La investigación, en y sobre la acción, es lo que ha de aprender el maestro. Los problemas de la escuela han de ser planteados en este terreno. Las bases de este modelo se encuentran en las propuestas de Dewey (1987), quien refiere que los maestros necesitan una acción reflexiva; y en Zeichner (1983), quien expresa que los maestros deben ser investigadores, innovadores, observadores y participantes). Sobre este aspecto, (Imbernón (1998) afirma que:

Cuando los profesores actúan como investigadores, el resultado es que toman decisiones mejor informados sobre cuándo y cómo aplicar los resultados de la investigación que están realizando; su experiencia les sirve de apoyo para una mayor colaboración entre ellos, y por último los docentes aprenden a ser mejores maestros, siendo capaces de observar más allá de lo inmediato de lo individual y de lo concreto (p. 153).

En ese sentido, el modelo se justifica en la capacidad para construir teoría, para cuestionar la propia práctica y la adaptación permanente a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del maestro para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones. Imbernón (1998), citando a Loucks-Horsley, señala tres elementos que fundamentan esta concepción que sustentan:

- Es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia.
- Tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre estos datos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza.
- Desarrollan nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias preguntas y recogen sus propios datos para darles respuesta.

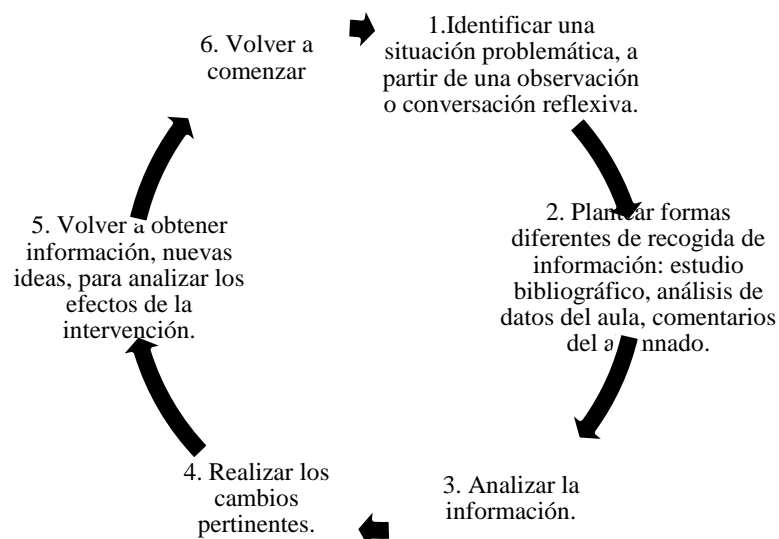


Figura 16. Fases del modelo indagativo-investigativo.

Elaboración propia basada en Imbernón (1998).

Si se observa en la figura 16, se podrá notar que cada una de las fases, de una manera u otra, está vinculada con los tópicos que antes se mencionaban. Siguiendo el orden, la primera es el análisis de necesidades, las siguientes corresponden a la planificación y recogida de información, el análisis crítico de los datos recogidos, valorar los efectos de proceso (evaluación) y por último reflexionar sobre la acción. Es lo que Imbernón (1998) y otros autores llaman el ciclo de mejora, indagación, reflexión sobre la acción y otros la espiral del cambio (investigación -acción).

En este sentido, en la aplicación de este modelo se actúa en grupo, donde pueden aprender de la perspectiva del otro (compartiendo evidencias, información y a buscar, soluciones). De esta manera, pueden comenzar a buscar soluciones a los problemas del centro educativo por medio de la cooperación y la colaboración de todos, aumentando así las expectativas que ayudan a mejorar la calidad de la enseñanza de los estudiantes, permitiendo al maestro reflexionar solos o con los demás compañeros sobre las problemáticas que les afectan.

Otras de las bondades que presenta son la seguridad y capacidad que proporciona al maestro para plantear problemas, partiendo de la propia práctica. Horsley (citado en Imbernón, 1998) afirma que esta habilidad permite:

- ✓ Saber plantear una investigación.
- ✓ Buscar respuestas a sus problemas en la enseñanza.
- ✓ Desarrollar formas para comprender la enseñanza.

Estas aportaciones están apoyadas por Zeichner (1983) y Santos Guerra (1993), quienes se refieren al maestro como investigadores en la acción, reflexivos e innovadores. También Elliot (1990) y Stenhouse (1987), desde el enfoque de reflexión crítica y el enfoque de investigación-acción, sostienen que el desarrollo profesional del docente es un proceso de investigación sistemática sobre su propia acción y cuyos resultados, a través de una acción y reflexión cooperativa, son utilizados para mejorar la calidad de su propia actuación. En palabras de Schön (1998), sería el proceso reflexivo realizado en el mismo momento en que se realiza la acción. Desde esta óptica, la formación de un maestro reflexivo, crítico e investigador ha de conducir a una reconceptualización de la formación.

2.6.7. Síntesis de los principales modelos de formación.

Una de las problemáticas más evidentes para ejecutar un programa de formación, tanto desde el marco de la investigación educativa, como desde el marco real de la actuación docente, es el de configurar un modelo que sea eficaz, que contemple los diversos ámbitos de adquisición de contenidos, que tenga en cuenta el contexto real de actuación y que, en definitiva, responda a las demandas generadas por las habilidades, destrezas, valores y actitudes deseables para el maestro. No obstante, hay que resaltar que hay diferencia entre seleccionar un sistema basado en cursos o seminarios, o por proyectos y aún más si se basa en la investigación-acción.

Cada uno de los modelos descritos responde a un enfoque y perspectiva de formación diferente. Algunos lo hacen bajo criterios de racionalidad técnica y otros, práctica. Lo que significa que en cada uno de los modelos analizados existen elementos comunes que Imbernón (1998) describe en cuatro tópicos. Desde un punto de vista más esquemático de estos cuatro elementos se pueden dividir en dos categorías, uno referido a la formación y el otro al maestro, tal y como se observa en la figura 17.

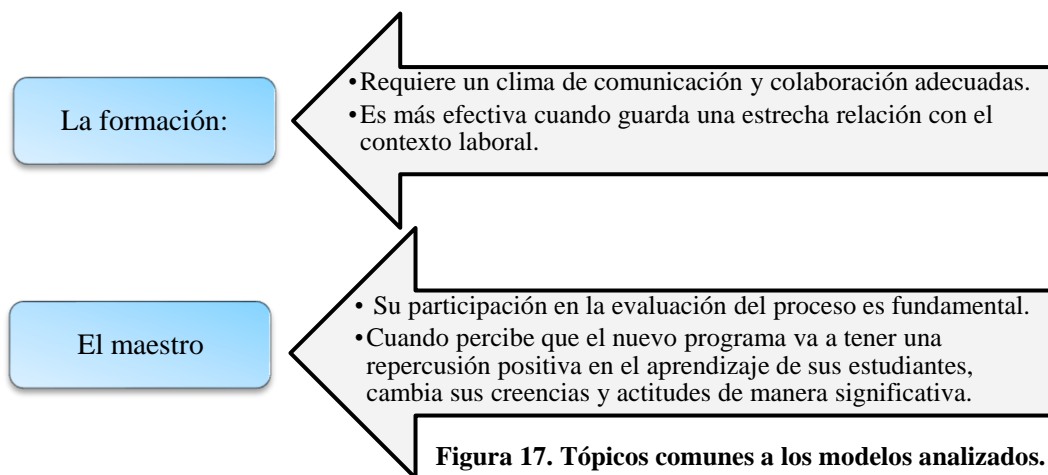


Figura 17. Tópicos comunes a los modelos analizados.

Elaboración propia basada en Imbernón (1998).

Sobre el análisis realizado, se puede apreciar que sea cual sea el modelo que se seleccione, por sí mismo no representa una receta ni un manual para resolver la totalidad de los problemas que existen en la formación del maestro.

Estas ideas encuentran apoyo en Ferry (1990), al plantear que el modelo adoptado, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los maestros, quienes reproducen procedimientos, actitudes y estilos de comportamiento desarrollados por los maestros y la institución de formación. Lo que significa que el adoptar un modelo de formación implica un cambio de comportamiento continuo, tanto para el maestro como para el formador.

Además, los programas formativos deben orientarse a conseguir docentes con capacidad de decisión para emprender cambios, romper inercias y creencias arraigadas en la cultura de las instituciones, con amplios conocimientos para enfrentarse a su realidad diaria en el aula, y con actitudes para decidirse por el cambio. “Hoy las actitudes se consideran tan importantes como los contenidos, es decir se valora lo que representa formar actitudes” (Imbernón, 1998, p. 162). En la figura 18 se muestra una síntesis de los modelos analizados.

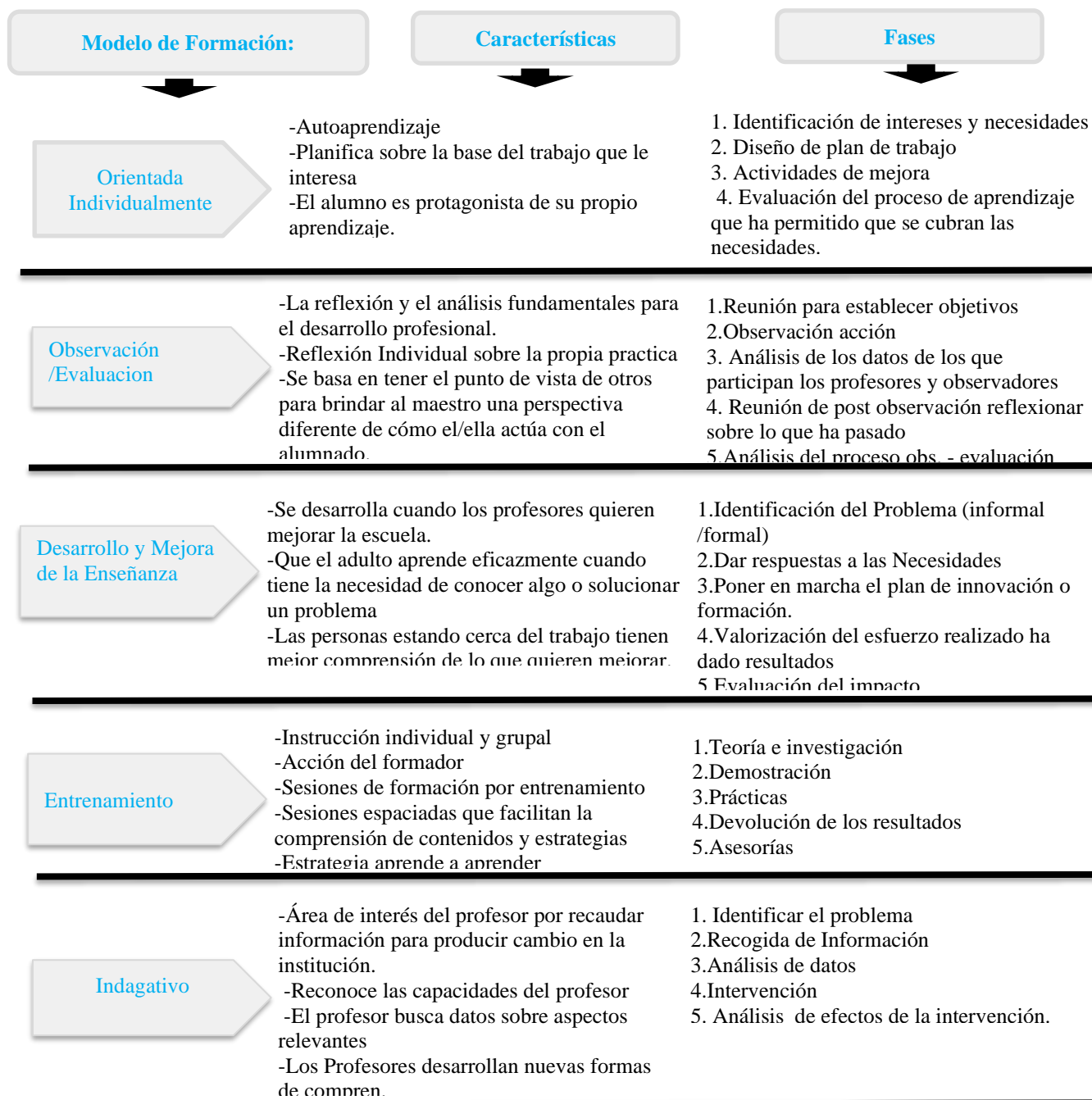


Figura 18. Síntesis de los modelos de formación continua: sus características y fases.

Elaboración propia basado en Imbernón (1998)

Partiendo del análisis de los modelos y desde la perspectiva de esta tesis, se considera que tomar el último modelo: **Indagativo-Investigativo**, porque puede fortalecer la mejora del maestro en servicio, apoyando la formación personal, profesional e institucional y redefinir el papel del maestro en el ámbito cultural, social y político.

Asimismo, puede ayudar a solucionar las necesidades y problemas que tiene el maestro a través de un proceso en espiral de cambio, que consiste en observar la problemática existente, analizarla y tomar de manera reflexiva las decisiones para solucionarla. Esto no quiere decir que los demás modelos planteados carezcan de importancia. Cada uno presenta diferencias de concepción y ejecución y, por tanto, de formas de evaluar. Es decir, los cinco modelos pueden ser útiles en función de las circunstancias y del contexto en las que se deba impartir la formación continua, siempre y cuando “cada modelo se implanta de acuerdo a las necesidades del maestro e incluso es posible combinarlos” (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p. 164). Desde esta óptica, habría que considerar la necesidad de elaborar un modelo de formación para el formador que tenga en cuenta los siguientes aspectos, según Clavería (2008):

- ✓ El diagnóstico de necesidades formativas del maestro en servicio puede ser el punto de partida para el diseño de estrategias de formación docente.
- ✓ Las estrategias curriculares de formación maestros deben ser flexibles y contextualizadas, útiles y prácticas, donde se pueda integrar la teoría y la práctica docente a la vez, dentro de un espacio para la reflexión crítica y creativa que permita la innovación y el cambio de actitud del maestro.
- ✓ Los programas de formación continua deben comprender diferentes alternativas de formación, ya sea en sus temáticas, en el nivel de profundización, en las disciplinas pedagógicas o problemáticas, en la duración o en los tiempos de formación, entre otros elementos.
- ✓ La promoción del cambio de las estructuras internas universitarias y el desarrollo de una política de crecimiento en el área de la docencia a nivel terciaria, mediante la organización de una dirección de la docencia u órganos similares, una atractiva escala de remuneraciones, proyectos de docencia innovadora, o la creación de un fondo de publicaciones de manuales y textos de estudios.

2.7. Reflexiones Finales

Como una manera de intentar sintetizar los aspectos más significativos expuestos a lo largo de este capítulo, surgen algunas ideas y conclusiones que pueden orientar la reflexión y el debate en torno a la formación continua del maestro en servicio.

Después de los análisis y reflexiones que se han realizado, se puede exponer que el mundo de la formación está en continuo cambio y, con él, el de los profesionales que la planifican, la desarrollan, la evalúan, la investigan y la innovan. Por ello, apuntar hacia dónde se encamina la cualificación de los maestros en servicio es una tarea necesaria (Navío, 2001), si se pretende reordenar y actualizar la formación y el perfeccionamiento profesional en los próximos años. Esto puede implicar tomas de decisiones en referencia a las nuevas demandas de cualificación que requiere la práctica docente (Tipperlt; Amoros, 2000) y que comprende, “aprender continuamente lo que hay que enseñar y cómo enseñarlo” (Delors, 1996, p. 171).

La educación a lo largo de toda la vida exige que el personal docente actualice y mejore sus capacidades didácticas y sus métodos de enseñanza, incluso más que en los sistemas actuales, que se basan principalmente en periodos cortos de enseñanza superior y en establecer estructuras, mecanismos y programas adecuados de formación del personal docente”, (UNESCO, 1998: Punto 1.6, letra h).

Lo expuesto por UNESCO (1998), es para poder superar los obstáculos y problemas expuestos al inicio del capítulo que repercuten en el desarrollo de una formación de calidad para maestro en servicio. Desde esa óptica, la formación debe tener en cuenta la diversidad de intereses y necesidades del maestro en servicio, ser flexible, vinculada a la práctica, adaptada a los constantes cambios, equilibrada (contenidos y componentes didácticos), procurar diversas alternativas y pluralidad de estrategias. Se pretende, a través de la formación, lograr partir de la práctica para volver a ella a través de un proceso que suponga: el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación y un nuevo replanteamiento del problema.

Por otra parte, es importante entender la formación continua como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional. Esto significa que la universidad actual deberá hacer un cambio en su orientación y en lugar de formar “maestros especialista en....” deberá formar “maestros que saben más de...”.

Por otro lado, sería pertinente que las universidades e institutos formadoras priorizaran la preparación del maestro en servicio basándola en una formación global e integral de acuerdo con las nuevas demandas y los nuevos tiempos.

Sin embargo, hay que señalar que la formación inicial es insuficiente para tener el tipo de formador que exige la sociedad actual, lo cual obliga a pensar en la formación continua como un medio y una herramienta clave que permita profundizar en una especialización y reflexionar en las necesidades que se perciben en función de los intereses de todos los agentes implicados (instituciones, estudiantes, y maestro). Es decir; el maestro en servicio precisa de formación complementaria, formación continua para usar sus capacidades, competencias y destrezas actualizándolas y adaptándolas a los cambios. Por tal razón, dicha formación, concebida como un proceso de actualización y reflexión, es una herramienta clave para responder a las necesidades formativas que sienten maestro en servicio.

En una palabra, se trata de entender que "los enseñantes deben poder beneficiarse de una formación continua que corresponda a sus necesidades profesionales en el contexto de sistemas educativos y sociales en evolución" (OCDE-CERI, 1985 en Gallardo, 1986, p. 12).

De acuerdo con lo anterior, las universidades y, de manera especial los institutos de formación deben asumir un compromiso con la formación continua, por ser este un elemento clave para superar los desafíos y retos que impone la sociedad del conocimiento. Es por ello por lo que resulta oportuna y relevante la participación y la reflexión del maestro en servicio desde su propia práctica. Estas reflexiones adquieren más sentido, con las aportaciones de Sánchez (2001), que manifiesta que la formación tendrá interés siempre que se adapte a las necesidades del maestro. Aunque, el mismo autor afirma que el estar constantemente formándose y actualizándose es difícil porque el conocimiento pedagógico no se desarrolla al mismo ritmo que los cambios sociales.

En consecuencia, la formación continua es amplia y diversa y debe responder a diferentes necesidades e intereses de quienes la reciben. Esto significa que, por una parte, debería responder a la misión y visión de la administración educativa, y por otra, debería ser elegida libremente por los mismos maestros que conocen sus carencias y necesidades de práctica educativa. Por tal razón, supone observar un conjunto de elementos que sirvan como punto de referencia, tales como: contenidos de formación, procesos y estrategias inspiradas en determinados principios (Escudero, 1999), así como el nuevo paradigma del enfoque basado en competencias.

De acuerdo con lo anterior, la formación debería responder de manera pertinente a un proceso continuo de reflexión, acción e innovación a lo largo de toda la vida. Un proceso mediante el cual los maestros se mantienen actualizados y abiertos para enfrentar en el día a día los nuevos cambios de la sociedad, contribuyendo así a su desarrollo profesional y no considerándolo una simple manera de obtener un título para alcanzar nuevos incentivos.

Por otro lado, hay que destacar que cualquier cambio educativo que desde las reformas educativas y políticas se puedan producir, deberá procurar la mejora del personal docente de todos los aspectos de su actividad profesional en general, y de su formación en particular. No habrá transformación educativa sin que las universidades e institutos encargados de formar al maestro no asuman un compromiso de formar continuamente a quienes forman al maestro.

Partiendo de esta reflexión, se hace patente la necesidad de preocuparse de la formación inicial y continua del maestro para conseguir una escuela adaptada a las necesidades de la sociedad y el alumnado del siglo XXI (Aragón, 2009), que cada vez hace más evidente que la misma:

Ha de desarrollarse teniendo en cuenta la diversidad de intereses, las necesidades de los distintos colectivos que intervienen en cada zona concreta; los cuales vienen determinados por la especificidad del trabajo del maestro, la edad y la experiencia de los enseñantes, por la lógica interacción que se establece entre ellos, la cual supone una modificación de los esquemas conceptuales del proceso enseñanza-aprendizaje que posee el maestro (Imbernón, 1993, p. 13).

Por consiguiente, la necesidad de contar con profesionales expertos que asuman el rol de enseñar a aprender a los estudiantes parece obvia. No obstante, cuando estos asumen las tareas propias de la docencia se encuentran con importantes carencias que hacen absolutamente imprescindible una formación específica que les permita tener un dominio de los contenidos que hayan de enseñar a sus estudiantes y por supuesto que contribuya a su desarrollo profesional. Por lo que “se necesita que el maestro y los maestros cambien sus métodos para que haya un papel más participativo de los estudiantes. Sobre todo, en la enseñanza a los adultos tiene que haber una relación más personal, y así el maestro podrá tener en cuenta lo que ya conoce el estudiante. Por ello, se debe tener una afinidad con el grupo, que es nuestro objetivo fundamental” (Lama, 1996, p. 118).

Teniendo en cuenta esas declaraciones, las universidades y las instituciones encargadas de la formación de maestro deberán asumir diversos retos en los cuales están: la capacitación de un personal que esté mejor cualificado para hacer frente a los cambios que se producen en la sociedad actual, la mejora de la calidad de la enseñanza del aprendizaje, la investigación, la pertinencia que deberán tener los programas de formación para garantizar una mejor formación que le permita alcanzar su desarrollo profesional. A este mismo nivel otros autores, recogen principios que podrían estar relacionados como el fin de las evidencias (Hargreaves, 1996) o la no infalibilidad del docente (Imbernón, 1994) y que significan referencias a un nuevo concepto de educación y de formación que necesariamente han de estar centrados, además de en los objetivos y resultados de mejora, en los propios procesos de aprendizaje y, sobre todo, en las finalidades.

En toda reforma educativa se considera imprescindible una implicación formal del maestro, con el objeto de ir obteniendo mejoras cualitativas en los sistemas educativos. Gimeno Sacristán (125), se expresa en este sentido diciendo que "ganar calidad en el sistema educativo requiere mejorar la formación del maestro, pero son variadas las dificultades y actitudes que asume el maestro en servicio para asistir o no a las actividades de formación continua. Según estas reflexiones, García (1993), lo clasifica en tres tipos: los desmotivados, los decepcionados y los bajos índices de participación.

El maestro en servicio debe implicarse en la formación continua para construir un modelo autónomo con un control inter e intra profesional para iniciar el proceso de indagación, proyectos de intervención y de organización educativa (Imbernón, 1996). Lo que garantiza esa formación es tener en cuenta el contexto y las necesidades de que parte. Las características antes mencionadas dan a conocer, las posibilidades que tienen maestro en servicio para comenzar el camino a la reflexión, innovación y mejora de la práctica y por ende de la mejora de la calidad de la educación. En ese sentido, según Jarauta y Medina (2012), hay suficientes elementos que pueden justificar la importancia que en la actualidad se le está otorgando a la formación pedagógica–inicial y continua– del maestro en servicio.

Desde el punto de vista del Investigador, para que dicha formación muestre un sentido pertinente, coherente con la finalidad que se quiere lograr y que produzca cambios e innovaciones en la práctica del maestro la misma debe partir de las necesidades sentidas, reales y concretas de los sujetos; de las motivaciones e inquietudes del propio maestro; Orientarse hacia fines del perfeccionamiento del maestro y no ofrecer la capacitación como medio para evitar que se pierda algún préstamo o donativo de las organizaciones internacionales y finalmente, crear mecanismos de evaluación sistemática para asegurar los cambios y la transformación de la calidad de la enseñanza, de lo contrario dicha formación pasaría a ser simplemente un curso más.

**CAPÍTULO II:
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN**

3. Evaluación de programas de formación

3.1. Introducción

En el capítulo anterior se realizaron diversos análisis sobre formación continua. En el mismo se explicaba que es una herramienta clave para promover cambios y transformaciones, tanto en el maestro en servicio como en las instituciones de educación superior (IES) que la imparten, logrando de esta manera servir como una valiosa estrategia para la mejora de calidad educativa de dichas instituciones y el desarrollo profesional del maestro.

En este contexto, el cambio continuo y la complejidad que hoy reviste la figura del maestro hace más necesaria que nunca su actualización profesional en aquellas competencias docente que son imprescindible para desarrollar procesos educativos eficaces.

En ese sentido, la formación se convierte en un valor, un recurso y herramienta poderosa para el desarrollo de la carrera profesional del maestro. Lo que repercute directamente en el estudiante, y sirve de vehículo para el progreso y la mejora de individuos y de sociedades.

Desde esta perspectiva, la evaluación de la formación se presenta como un derecho y un deber, como un proceso y un resultado. Se espera que, a mayor formación, mejores maestros; y a través de su labor, mejores ciudadanos y mejores sociedades (Marcelo, 2005). Esta postura supone un gran desafío porque la sociedad actual depende en gran medida de la producción y aplicación del conocimiento, y son dichas IES las encargadas de cumplir con todas estas funciones (Barnett, 2001). La evaluación de los procesos y resultados que se desarrollan en estas instituciones se convierte en un instrumento imprescindible para el correcto desarrollo de esas funciones.

En este sentido, la presente investigación podría contribuir a profundizar sobre la evaluación de la formación, que es precisamente el título de este capítulo, el cual tiene como propósito ofrecer un marco general de los diversos enfoques y aspectos relacionados al tema que ayudarán a una delimitación más concreta de aquellos rasgos significativos que permiten situar el objeto de evaluación de esta investigación.

En primer lugar, se plantea *la evaluación de la formación desde los planteamientos de la evaluación educativa*. Se realiza un breve recorrido de las conceptualizaciones que son atribuidas a la evaluación, sus funciones, características y tipologías.

Se trabajará el tema evaluativo desde la visión positivista hasta llegar a posicionamientos más cualitativos en la que la evaluación es un proceso continuo de mejora. Estas reflexiones permitirán construir una definición orientada a proporcionar información de carácter cualitativo, herramientas que faciliten el cambio de las personas implicadas, así como también que permita la toma de decisiones para la mejora y optimización del proceso formativo. En segundo lugar, se presentan los fundamentos conceptuales y metodológicos de la evaluación de los programas educativos. En el mismo, se realizan algunas puntualidades sobre los conceptos relacionados con la evaluación de programas en general, sus características, funciones y sus componentes. En tercer lugar, se hará mención de las ventajas y desventajas sobre la evaluabilidad de un programa que ayuda a pronosticar en qué grado la evaluación a realizar arrojará informaciones para conocer el mérito y el valor del programa de formación. La misma aparece como un proceso dentro cada uno de los momentos en que se desarrolla el programa.

Por último, se hablará del proceso de evaluación de programas. En este punto, se analizan las fases y etapas que tienen que ver con el desarrollo en dicho proceso evaluativo destacando, sobre todo, la complejidad que conlleva planearse evaluar cada una de las fases de dicho proceso. En quinto lugar, se hace referencia a la descripción de los criterios y normas que son necesarios tener presente para llevar a cabo una evaluación de programas.

Finalmente, se presenta de manera específica la evaluación de la formación continua de los maestros en servicio con la finalidad de ofrecer un marco concreto de los aspectos y conceptos de la evaluación de programas de formación continua, a través del análisis y la reflexión de los fundamentos teóricos que la sustentan. Sobre el tema a nivel general, se puede apreciar la importancia que está adquiriendo la evaluación de programas dentro de la formación docente, principalmente por el vínculo que existe entre evaluación y el proceso de mejora orientado a la toma de decisiones para optimizar el programa evaluado.

En este sentido, la evaluación de programas asume una función formativa encaminada a la mejora de los procesos que se desarrollan en el mismo, de los cambios y transformaciones que permiten obtener mejores niveles de calidad.

3.2. Evaluación de la formación dentro del planteamiento de la evaluación educativa

3.2.1. Evaluación educativa: Elemento clave para la mejora de la formación.

Hoy más que nunca existe la certeza por parte de las IES de que una buena evaluación es la manera de responder a los desafíos que tiene una formación de calidad. La preocupación del “cuánto se ofrece”, ha pasado a la de “cuán bien se hace”; porque ya no se trata de que haya o no formación, sino de que esta sea de calidad (Cabrera, 2000), para que quienes la reciben (el maestro) puedan incorporar nuevos conocimientos, destrezas y habilidades a su quehacer educativo.

Siguiendo este razonamiento, se puede afirmar que la evaluación de la formación se ha convertido en uno de los instrumentos fundamentales para impulsar los cambios y las transformaciones que necesitan las IES, especialmente las encargadas de la formación del maestro. Para llevar a cabo una evaluación de la formación es necesario que se realice, desde los planteamientos de la evaluación educativa, dejando claras las intenciones, los posicionamientos teóricos y metodológicos, y las diversas posturas existentes respecto a sus definiciones, funciones, características, tipologías y demás elementos relacionados con este tipo de evaluaciones.

La evaluación ayuda a comprender el “por qué” de la evaluación de la formación, cuestión que cada vez más adquiere mayor auge y relevancia, tanto para validar y transparentar la calidad de la formación que se ofrece en las IES, como para analizar su impacto de cara a su redimensionamiento y optimización. Por lo tanto, hablar sobre la evaluación educativa constituye hoy en día una herramienta indiscutible para garantizar la calidad de los procesos formativos, y se convierte en un instrumento que posibilita la mejora continua de dichos procesos. En la revisión de la literatura que existe en torno a la evaluación educativa, se puede evidenciar que existen diferentes definiciones sobre dicho constructo que contienen matizaciones diferenciales importantes.

La evaluación ha atraído sobre sí significados tan distintos que algunos autores la consideran un “imán semántico” (Vedung, 1996). Es una palabra elástica que se estira para abarcar juicios de diversos tipos (Weiss, 1972).

Sin embargo, de lo que no cabe duda es que existe un acuerdo entre los diversos autores al considerar la evaluación educativa como una de las actividades más importantes para la planificación, diseño y gestión de la formación en las instituciones educativas y formativas, tanto a nivel formal como informal (Jiménez et al. 2000).

En este sentido, en las últimas décadas se ha producido una serie de cambios en la manera de conceptualizar la evaluación que la han hecho evolucionar hasta llegar a su situación actual (Lukas y Santiago, 2004), en el que la evaluación es percibida como un instrumento que posibilita los cambios necesarios para la mejora de la calidad de la formación. Desde esta lógica, se puede entender la evaluación educativa de diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos que se pretendan lograr. Estas afirmaciones se justifican porque el uso del término dependerá en qué situaciones sería necesario utilizar un concepto u otro.

Esto implica necesariamente, matizar que, si se pretende dar una definición única y acabada del término sería no sólo difícil, sino probablemente inexacta, porque para ello se debería haber explorado la evolución de las distintas definiciones que de manera progresiva se han ido profundizando y enriqueciendo con las constantes aportaciones que contribuyen de una manera u otra a mejorar su función dinamizadora de cambio. Cambio que se debe en gran medida al “proceso de transformación profunda de sus bases estructurales y conceptuales” (De la Orden, 1997, p.14). Por su naturaleza, requiere de criterios establecidos para formular los juicios valorativos, pues, en definitiva, consiste en la formulación de juicios de valor. Es precisamente este elemento el que diferencia la evaluación de cualquier otro tipo de indagación.

Para que la elaboración de esos juicios de valor se realice lo más objetivamente posible, se requiere la existencia de unos criterios preestablecidos, por lo que la formulación, definición o construcción de criterios resulta un requerimiento ineludible en ella (Toranzos, 2000). Atendiendo estas complejidades y evolución en las diferentes maneras de conceptualizar sobre la evaluación, se presentan a continuación algunas definiciones relevantes con el fin de comprender mejor dicho término.

Para tales fines se han clasificado en un cuadro los tipos de conceptualización sobre el concepto evaluación, desde los diferentes puntos de vista de sus creadores. Esta clasificación se ha realizado en función de la finalidad que persigue el proceso de evaluar (Tabla 8).

Tabla 8.
Diferentes conceptualizaciones de la evaluación educativa.

| Evaluación como: | Autores |
|--|--|
| 1-Proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos. | (Tyle, 1950, 1982), (Bradfield y Moredock 1963) (Scriven, 1967), (Lauforcade, 1972), (Gronlund, 1973), (Mager, 1975), (Tuckman, 1975), (Bloom et. al, 1975); (Juracy Marques 1976), (Lafourcade, 1977), (Bloom, 1981), (Gronlund, 1985), (Espinoza, 1986), (Díaz, 1988), (Blanco, 1996), (Jacinto y Gallart, 1998), (Norman, Gronlund, 1999), (Halcones, 1999), (Cano, 2001). |
| 2-Concreción del mérito o valor. | (Cronbach,1963),(Worthen, Sanders, 1973), (Scriven, 1973, 1980), (Popan, 1980), (Stufflebeam y Webster,1981) (Joint Committe, 1988), (Nevo, 1989), (Cohen, Franco, 1988), (Quezada, 1988), (Chadwick, Rivera, 1990), (Sancho, 1990), Weiss (1990), (Alvira, 1991), (Briones, 1991), (Fernández García, 1992), (Bhola, 1992), (Hous,1994),(Schuman, 1997), (De la Orden,1997), (Angulo, Contreras y Santos, 1994), (Stufflebeam y Shinkfield,1993, 1995), (Cipriano, 1995) (Stake, 1975, 1996, 2006), (Zarzar Charur, 1997), (Bertoni, et al., 1997), (Colás, 1999), (Beltrán 1984; Escudero 2003) |
| 3-Recogida de información, para hacer juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones. | (Cronbach, 1963), (Scriven, 1967), (Alkin, 1969), (Montserrat, 1979), (Escudero, 1980), (Livas, 1980), Davis (1981) (De la Orden, 1982) (Pérez Gómez, 1983), (Berk,1983), (Coll, 1983), (Tenbrink, 1984, 1988, 1991), (Pérez Juste, 1986), (Stufflebeam, 1980 1987), (Wolf,1987), (García Ramos, 1989), (Blázquez,1990), (Sacristán, 1992), (Ferrández, 1993), (Stutflebeam y Shinkfield,1993), (Tejada, 1997), (Susana Lanna, 1998), (Monedero,1998),(Garduño,1999), (Mateo, 1991, 1997, 2000), (De Miguel, 2000 ^a), (Toranzos, Elola, 2000), (Jiménez, 2001),(Apodaca, 2001), (Colomba, 2002), (Fernández (2002), (García Sanz, 2003), (Velázquez y Hernández, 2004), (González López, 2004), (Boulmetis, 2005). |
| 4-Proceso sistemático de recogida de información que permite emitir un juicio y que puede llevar a tomar decisiones para la mejora del objeto evaluado. | (Provus, 1969), (De la Orden, 1982), (Pérez Gómez, 1983), (Cabrera, 1987), (García, 1989), UNESCO (Jover, 1990), (Chadwick 1991) (De Ketele y Roegiers, 1995), (Reátegui, 1998), (De la Orden, 1997), (Gairin, 1999), (Tejada, 1999), (Cruz, Crispín. Ávila y Caraveo1999), (Pérez Juste, 1995, 1997, 2000), (Miguel, 2000) (Ander Egg, 2000), (Cabrera, 1987, 2000), (Martínez, 2004), (UNESCO, 2005), (Rodríguez, 2006), (Casanova, 2005, 2008), (Jornet, 2009). |

Nota: *Elaboración propia*

Si se observa la gran cantidad de definiciones anteriores, conjuntamente con sus creadores, se puede constatar que, si alguien quiere comenzar un proceso evaluativo, se hallará con tantas definiciones como autores, que por lo general nunca acaban de ser completas. Es un campo disciplinar aun en desarrollo y se ha visto afectado por los paradigmas académicos, pero también por las ideologías políticas, económicas y los cambios que van aconteciendo en la actualidad.

Analizar la conceptualización de la evaluación educativa garantiza obtener un significado orientador sobre el objeto que se pretende evaluar, ya que “para juzgar se necesita tiempo para deliberar, tiempo para reflexionar, para analizar, tiempo para calibrar ventajas y desventajas antes de pronunciarse sobre el valor de una cosa o una persona” (Beauvais, 2011, p. 1). Cualquier acción evaluativa que se pretenda realizar, implica además de tener, un mínimo de conciencia de los valores propios a partir de los cuales se percibe y se interpreta la realidad, según nuestro criterio de conocimiento o desconocimiento (Morín, 2004). En efecto, esta gran diversidad de conceptos confirma que:

De una única evaluación centrada en la valoración de los resultados finales se ha pasado a distintas modalidades, tipos y funciones evaluativas, como resultado de los distintos centros de interés y finalidades que puede tener la evaluación de la formación” (Cabrera, 2000, p. 15).

Se puede aseverar que las diferentes aportaciones expresadas por los distintos autores sobre su conceptualización confirman el planteamiento de Chivas (2005), sobre la total aceptación de la evaluación, en la actualidad, como un proceso integrado e interrelacionado, superándose la creencia tradicional de contemplarla como una actividad final encargada de cerrar un ciclo. Es decir, comprenderla como un proceso interconectado con la formación, que busca generar información, no solo como el resultado final de un ciclo formativo, sino de todas sus etapas y procesos.

Todo este análisis, ayuda a comprender que la evaluación haya pasado de una estrechez de objetivos y enfoques a una evaluación con múltiples aperturas y utilidades, que a su vez ha permitido diversos avances en la elaboración teórica, transformación y mejora de la práctica evaluativa (Pérez, 2005). En consecuencia, el análisis conceptual que se ha realizado hasta ahora, ha permitido tener una visión general sobre la gran diversidad de definiciones que existen sobre el tema.

Dichas definiciones permiten diferenciar cada tipo de evaluación en función de los elementos que contempla la situación u objeto evaluado. No obstante, hay que admitir que dicho término estará condicionado de una forma u otra por el contexto y las circunstancias de sus creadores (Cabrera, 2000). En este estudio se ha optado por utilizar la definición que ofrece Cabrera (1999), porque la misma se centra más en la evaluación de la formación que la primera que se refiere más a la evaluación en general.

Por lo cual, se debe asumir que dicho proceso deberá responder a unos principios de actuación que según Cabrera, pueden ser: (a) proceso sistemático y no improvisado, (b) asegura la objetividad y utilidad de la información que se recoge, (c) emite un juicio de valor o de mérito, (d) integra se activamente todas las fases del proceso de formación, (e) un instrumento útil y (f) ayuda a la comprensión de los fenómenos formativos (Figura 19).

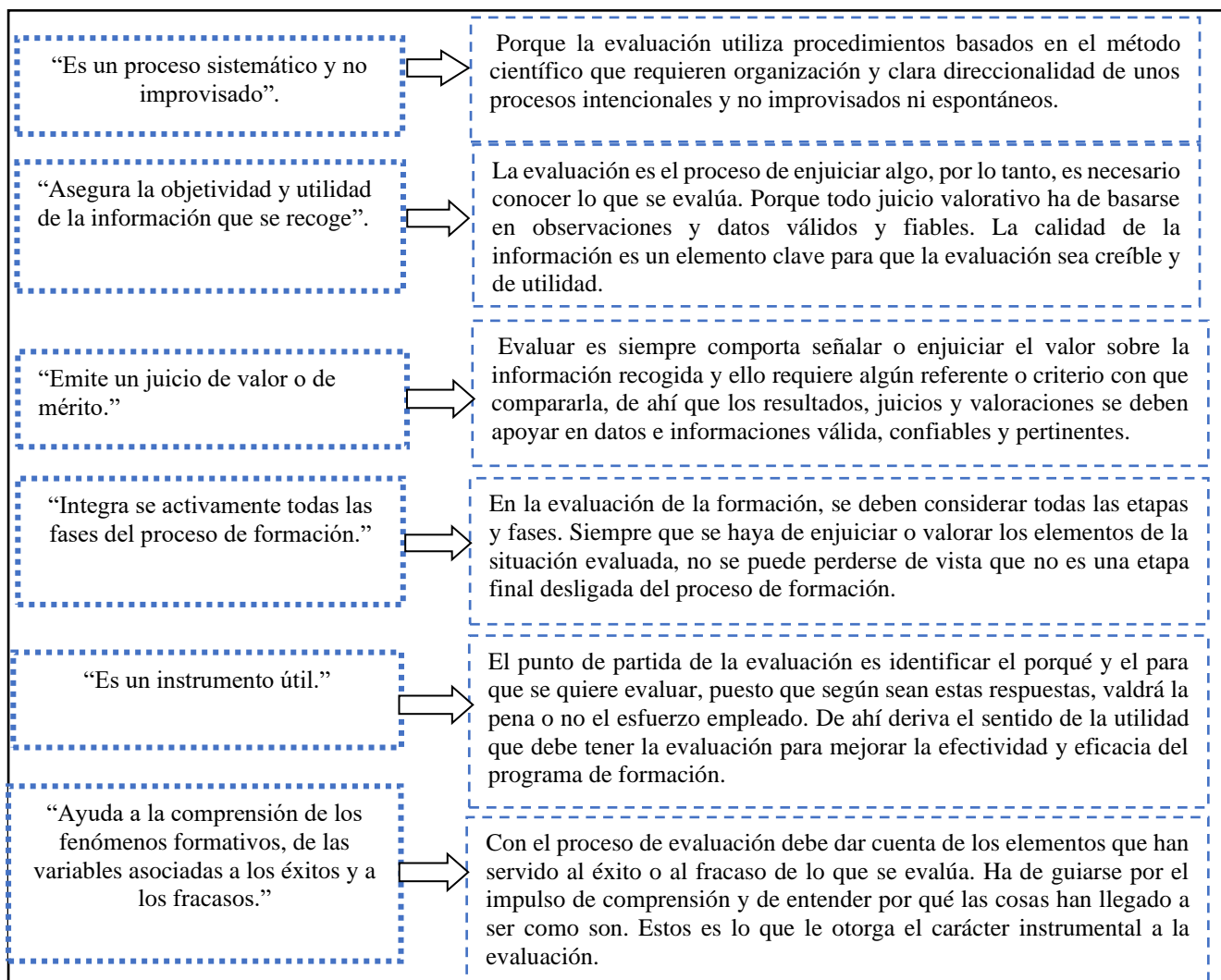


Figura 19. Principios de actuación de la de la evaluación educativa.

Elaboración propia basado en Cabrera (1999).

La evaluación debe servir como una experiencia formativa que conduzca a la reflexión, que facilite al participante un cambio de mentalidad y de actitud en beneficio de su actividad docente. En consecuencia, “debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña es un guía que orienta el proceso” (Bordas & Cabrera, 2001, p. 8).

En síntesis, diseñar un proceso evaluativo conlleva utilizar unos procedimientos sistemáticos y rigurosos para el análisis e interpretación de la información y los datos obtenidos, así como para enjuiciar y valorar la situación evaluada. Dichos juicios y valoraciones se llevan a cabo tomando como punto de partida unas informaciones estructuradas, válidas, fiables, orientadas a la toma de decisiones pertinentes, con la finalidad de mejorar el objeto evaluado. Esto supone que el proceso de evaluación debe tener una utilidad. Lo que indica que, una buena evaluación debe seguir un proceso sistemático a través de la recogida de información, su respectiva contrastación y de la reflexión con algún referente para verificar en qué medida se van logrando los objetivos propuestos, para emitir un juicio valorativo de la situación evaluada con la finalidad de mejorarla y optimizarla (Cabrera, 2000).

De lo que no cabe duda es que por diferentes que sean las maneras de conceptualizar la evaluación educativa, el fin y los métodos que estas definiciones implican, tienen un común denominador: “Se refieren a la investigación y la apreciación de la eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia social de una institución, programa o proyecto, para lo cual se requiere disponer de información sobre los insumos, los procesos y los productos o resultados” (Uribe, 1996, p. 28). Según el autor, cuanto más válidos, confiables y representativas sean estas informaciones, mayor será la posibilidad de reorganizar los fines y los medios de un programa, de tal manera que éste arroje resultados óptimos.

3.2.2. Funciones y características de la evaluación educativa.

A partir de los diversos conceptos que se han presentado sobre la evaluación educativa, resulta evidente que al hablar de este tema no solo se define un concepto, sino que la evaluación es una actividad y un proceso que implica una serie de funciones sobre las que conviene detenerse a analizar brevemente. En términos generales, se pueden reconocer diferentes funciones atribuidas a la evaluación.

Algunas se explican a través de las ideas más generalizadas que se tienen sobre la evaluación en general, y otras se relacionan directamente con un concepto más completo y complejo de los procesos que toda evaluación conlleva. En este caso, Toranzos y Elola (2000) afirman que la evaluación tiene una función simbólica, política, de conocimiento, de mejoramiento y de desarrollo de capacidades. Casanova (2008) dice que la evaluación cumple con la función predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación y de desarrollo, pero dependerán de los objetivos que se quieren alcanzar.

Para autores como Bloom (1971); Stufflebeam (1972); Tyler (1982); De Landsheere (1973); Maccario (1989); las funciones que se le atribuyen a la evaluación son: Predictiva o Inicial (Diagnóstica), Formativa y Sumativa. Para caracterizar dichas funciones se han tomado los aportes de diversos autores tales como Cronbach (1963) y Scriven (1967), citados por Escudero (2003); Pichardo (1989); Uribe, Zapata y Gómez (1996) y Ruiz (2000). La figura 20 refleja cada función y sus características:

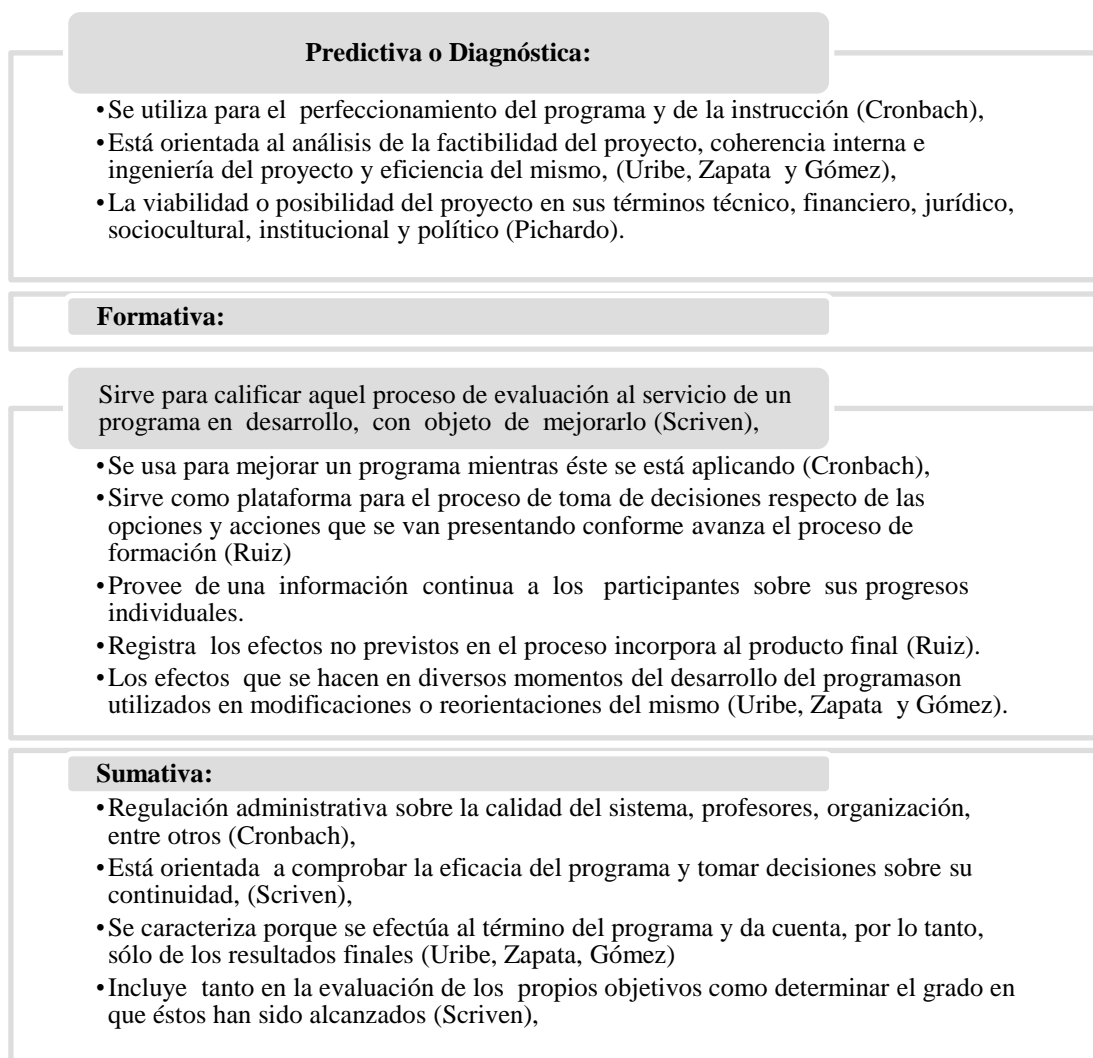


Figura 20. Funciones y características de la evaluación educativa.

Nota: Elaboración propia a partir de los autores anrteaws mencionados

Después de enunciar algunas de las funciones que se le atribuyen a la evaluación educativa, es necesario plantear que todo proceso evaluativo debe ser diseñado en todas sus dimensiones y fases, siendo necesario, además, planificar cada fase de dicho proceso evaluativo, obtener datos relevantes para mejorar las prácticas, los procedimientos y las acciones educativas de los maestros. Es decir, habría que centrarse en la evaluación de la formación, sus procesos y los distintos tipos de técnicas e instrumentos existentes, insistiendo en que dicho diseño debe ser aplicado a la realidad formativa de los participantes.

En definitiva, la evaluación de la formación contiene distintos objetivos según el ámbito o contexto en que se aplique, de aquí que las funciones de la evaluación puedan ser muchas y diversas, e incluso coincidentes con algunos de los tipos de evaluación en general (Gento, 1998).

3.2.3. Tipología de evaluación educativa.

De acuerdo con lo anterior, cabe resaltar que la evaluación es una acción conceptualmente única que, dependiendo del momento o de la necesidad, puede adoptar funciones diversas. Sobre este aspecto, diversos autores realizan una clasificación metodológicamente útil que muestra las diferentes posibilidades con las que puede aplicarse la evaluación que adoptará diferentes nombres dependiendo de los intereses y finalidades que persigue (Uribe, Zapata & Gómez, 1996). En tal sentido, sabiendo la complejidad conceptual que tiene el proceso evaluativo, se hace necesario clasificarla según la intencionalidad que se persigue. Para ello se toman los aportes de Álvarez (2010), Casanova (1999), Corrales (1997), donde los clasifica, tal y como se puede observar en la figura 21.

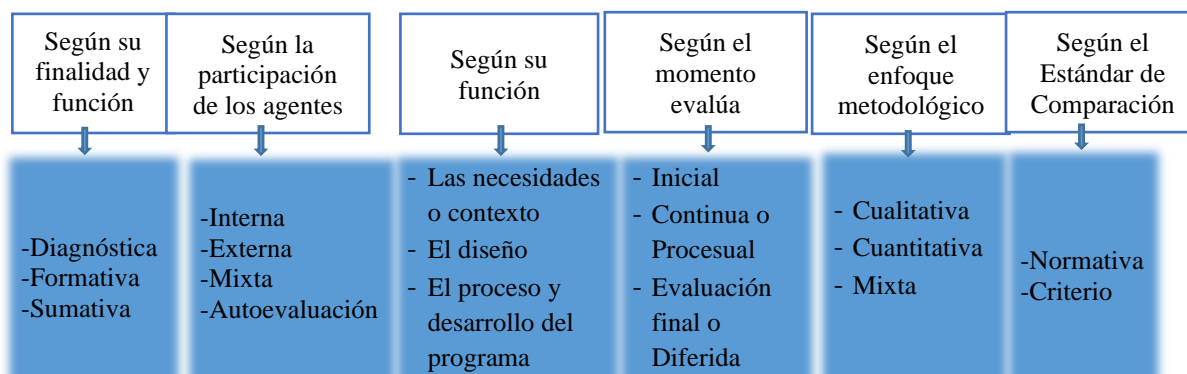


Figura 21. Tipologías de la evaluación educativa.

Elaboración propia, basado en Álvarez (2010), Casanova (1999), Corrales (1997).

Dentro de esta gran diversidad de tipos de evaluación, en la figura 22 se puede apreciar sus ámbitos, de los cuales en el sigue se abordará la evaluación de programas educativos.

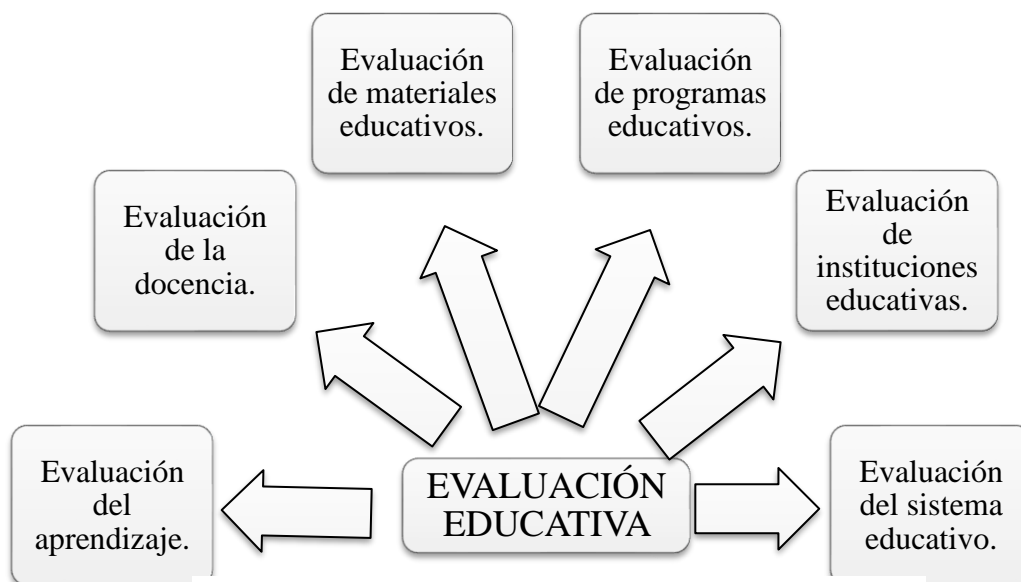


Figura 22. Diferentes maneras en que se presenta la evaluación.

Nota: Elaboración propia.

Como se ha observado, la clasificación es extensa. Por lo que en el caso de este trabajo investigativo el tipo de evaluación en el que se sitúa esta tesis está centrado en la evaluación de programa educativo y enmarcado dentro del enfoque metodológico Cualitativo-Cuantitativo (Mixto). Este tipo de evaluación se realiza al finalizar el proceso formativo, para indagar, interpretar, valorar y juzgar los resultados educativos alcanzados en función de los objetivos por el programa.

Ayuda a analizar hasta qué punto se han logrado los objetivos alcanzados, el grado de satisfacción de las necesidades establecidas, así como también los aspectos positivos y negativos que permitan la búsqueda de soluciones y la reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido. Se trata de una valoración de la calidad y los efectos que ha tenido la aplicación de la acción formativa, tanto en el maestro como en la institución donde se aplicó el programa formativo.

3.3. Evaluación de programas educativos

Dentro de las grandes posibilidades que tiene la evaluación educativa para ser abordada, se encuentra la evaluación de programas educativos. La misma está orientada a satisfacer las necesidades formativas de los maestros.

Cuando se diseña un programa educativo, se piensa de inmediato en su implementación y su evaluación para investigar su eficacia, eficiencia y efectividad, que permiten la valoración y la toma de decisiones de los cambios, mejora y aplicabilidad potencial a otros contextos. Todo programa educativo debe encaminarse hacia un proceso de evaluación con la finalidad de verificar si se desarrolló conforme a su planificación e identificar sus efectos en el aprovechamiento, actitudes y cambios posteriores en la calidad de la práctica docente del maestro y por ende en la calidad de la enseñanza que recibe el estudiante. Los datos e información que arroje son trascendentales, si se desea optimizar el uso de los recursos y tomar decisiones adecuadas y pertinentes respecto al programa y sus resultados.

Por ello, hoy en día la evaluación de programas educativos está presente y tiene gran desarrollo en países como EE.UU., Europa (Inglaterra, Francia, Italia, Hungría, Países Escandinavos, etc.), Australia, Israel, África y América Latina. Su origen se ubica en los EE.UU. e Inglaterra (Restrepo, citado en Worthen, Sanders & Fitzpatrick, 1997).

Lo que supone que tiene gran trayectoria histórica que va desde la evaluación orientada al logro de Tyler (1950), el Modelo de Discrepancia de Provus (1971), de la evaluación sin referencia a los objetivos de Scriven (1973); la evaluación democrática de McDonald (1975, 1983); el Modelo de congruencia-contingencia de Stake (1967, 1976), el Modelo de Evaluación Iluminativa (Parlett y Hamilton, 1977), los modelos “cualitativos” de Eisner (1975); el Modelo C.I.P.P. de Stufflebeam (1987), hasta el modelo de evaluación como información para la adopción de decisiones de Stufflebeam y Shinkfield (1987), entre otros.

Las experiencias sobre el tema se han ido perfeccionando a través de los años, pero de forma muy especial en las tres últimas décadas como una metodología concreta que tiene una terminología propia, un bagaje conceptual específico, unos procedimientos definidos y unas herramientas de análisis delimitadas, así como unas fases y procesos característicos (Alvira, 1991; Cronbach et al., 1980; Ibarra, Leininger y Rosier, 1984; Ichimura y Linton, 2005; Posavac y Carey, 1985; Wang y Walberg, 1987), pero también se ha ido complejizando por la gran diversidad de cambios su concepción, como de su diferentes formas o modelos para abordarlo.

Antes de profundizar en la evaluación de programas educativos, se considera oportuno clarificar los conceptos fundamentales, destacando entre ellos los de programa, evaluación y evaluación de programas. En el apartado anterior, ya se ha clarificado el concepto de evaluación, ahora, es pertinente definir el concepto de programa. Un programa es en término general, cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos (De la Orden, 1985), o “un conjunto de actuaciones más o menos amplios, pero coherentes entre sí, orientados a una misma finalidad claramente diferenciada” (Gairín, 1990, p. 44).

Por otro lado, otros autores defienden la idea de que es un plan, proyecto o servicio mediante el cual se diseña, organiza y se pone en práctica un conjunto de acciones y recursos materiales dirigidos a la consecución de una meta (De Miguel, 2000b). De manera más específica, un programa educativo puede definirse como un conjunto de orientaciones intencionadas, dirigidas a que los participantes hagan suyos algunos conocimientos relativos a los objetivos que se pretenden alcanzar.

El mismo puede incluir, desde el diseño específico para enseñar un tema concreto relacionado con una materia, hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor, hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza, hasta todo un sistema educativo formal (Cabrera, 1987). Asimismo, Zabalza (1997) propone que un programa se caracteriza porque:

- Integre lo antiguo y conocido con lo nuevo.
- Genere una fuerte dinámica de contraste y diferenciación didáctica.
- Consolide formas de hacer las cosas y revisar los resultados alcanzados.
- Sea difundido para que los profesores conozcan las disposiciones (lo que hay que enseñar, los horarios, los aspectos formales, etc.), los elementos de su fundamentación doctrinal y el propósito general que da sentido al programa.
- En el diseño del programa se debería utilizar un lenguaje formal, claro y comprensible que especifique lo normativo y lo orientativo.

3.3.1. Algunas acepciones sobre la evaluación de programas.

La evaluación de programas educativos se ha convertido en una herramienta que permite descubrir cuan pertinente ha sido su diseño, implementación y cambios en los participantes, ayudando a tomar decisiones, y redefinir las estrategias y objetivos para optimizar los resultados esperado del mismo (Mateo, 2000). Hay muchas maneras de definir la evaluación de programas. Para algunos autores, es un proceso cuya finalidad es determinar si un programa consiguió o no los objetivos con que fue ideado (Tyler, 1950). Riecken (1972); Perloff (1976); Ato, Quiñones, Romero y Rabadán (1989); entre otros autores, lo conciben como una forma de investigación social aplicada, sistemática y dirigida; encaminada a obtener información, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes del programa, con la finalidad de tomar decisiones, o para solucionar problemas. Aunque con matizaciones diferentes, Anderson y Postlethwaite, (2006) afirman que dicho proceso evaluativo sistemático permite obtener información acerca de las características, actividades y resultados de un programa; interpretar dicha información en función de determinados indicadores de referencia, con la finalidad de determinar su eficacia y eficiencia; y tomar decisiones que mejoren la calidad de los programas.

De igual manera, diversos autores definen dicho constructo como la emisión de juicios de valor sobre la concepción, implementación y los resultados de un programa, a partir del conocimiento empírico proporcionado por la información sistemática obtenida mediante instrumentos objetivos de registro. Esto es, con el fin de posibilitar que, mediante la utilización de métodos científicos, emitir juicios de mérito o valor que garanticen una toma de decisiones lo más correcta y ajustada posible acerca de la viabilidad, satisfacción, efectividad y eficiencia del programa (Serrano, Pons y Lara, 2008).

También, Bordas (1995, 1999) afirma que es un conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y tomar decisiones, si son necesarias, para optimizar el programa en su totalidad o en aspectos específicos.

Por su parte, Llamas (1995) lo considera como un proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión. Debe servir, no solo para analizar un determinado programa, sino también para ayudar a comprender el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Mediano y Galán (2001) definen dicho constructo como la recogida sistemática de información acerca de un programa elaborado para atender a determinadas necesidades, centrada en la calidad del propio programa: sus metas, organización, implantación desarrollo y en sus resultados, con la finalidad de comprobar si ha sido bien diseñado, implantado, desarrollado, y si consigue los resultados previstos comparados con las metas pretendidas, y qué otra metas no previstas consigue, a partir de lo cual el investigador o evaluador emitirá un juicio evaluativo claro, con orientaciones para la toma de decisiones que guíen el cambio y mejora del programa y de las personas implicadas en él.

Por su parte, Gairín (1990), se inclina por afirmar que es una “propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos” (p. 5). Mientras que para De Miguel (2000), este término puede entenderse como un conjunto de principios, estrategias y procesos que se fundamentan en la evaluación y se desarrollan de forma sistemática en un determinado contexto con el fin de tomar aquellas decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social.

Para Mateo (1991), considera que es un proceso contextualizado donde se aplican procedimientos científicos para recoger, analizar e interpretar informaciones válidas y fiables que permitan la evaluación de dichos procesos y la toma de decisiones pertinentes. Otra de las definiciones que conviene resaltar, es la que ofrece Ander-Egg (1992, 2000), quien concibe la evaluación como una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y el valor de los diferentes componentes de un programa.

Tiene el propósito de producir efectos y resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o al fracaso de sus resultados.

La sistematicidad es otro elemento en el que también insiste Tejada (2007), el cual considera la evaluación de programas como “aquel proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento” (p. 400). De acuerdo con Ballesteros (1996), dicho proceso está presente desde el momento previo a la elaboración del programa, concretamente desde la evaluación de necesidades, la definición de objetivos y metas, durante el proceso de implementación y también, al finalizar el proceso formativo lo que permitirá reorganizar emitir juicios valorativos respecto el diseño, el desarrollo y los resultados, así como adoptar decisiones en relación respecto a los resultados encontrados.

En síntesis, la evaluación de programas es entendida como una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados y efectos programas, y con miras a formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la acción futura (Niremborg et al., 2000). De todas estas definiciones, se puede concluir que la mayoría de ellas tiene una serie de elementos comunes y algunas particularidades que hacen posible clasificarlas en varios grupos, según Mayor Ruiz (1997):

- Aquellas que van dirigida a la toma de decisiones: En general, resalta la definición de Cronbach (1963), Gairín (1990), Osborne y House (1995), sobre el énfasis que tiene la toma de decisiones para la implantación, continuación o certificación del éxito y las mejoras a introducir en el programa.

- Otras, están orientadas a la búsqueda de soluciones a los problemas detectados: es el caso de Hernández y Tejedor quienes conciben la evaluación de programas como un conjunto de acciones que tienen como fin optimizar los recursos (económicos, humanos, de tiempo y de esfuerzo) y de esta forma dar solución a un problema de índole social (Hernández y Rubio, 1992) y (Tejedor, 1994).
- Por último, están las teorías que enfatizan los componentes del proceso como Worthen (1990); Moreno et al. (1996) y Callahan (1995), que centran su atención en los componentes del programa y consideran que la evaluación debe iniciarse con la planificación y realizarse al comienzo, durante el proceso y al final de este para tomar decisiones que permitan su mejora.

A esta clasificación se le puede añadir otras que van orientada a:

- Verificar la consecución de los objetivos propuesto como Tyler (1950).
- La recogida de información, su valor o mérito de su diseño, implementación, utilidad del programa de Scriven (1967).

Desde este análisis, se puede afirmar que existe una infinidad de conceptualizaciones acerca de la evaluación de programas educativos que consisten en recoger información sistemática sobre las operaciones implicadas en ese conjunto de acciones encaminadas al logro de unos objetivos (Hernández, 1990), que a su vez deben servir, para emitir un juicio acerca de la bondad, mérito o valor de dicho programa (Ballesteros, 1983), para a tomar decisiones acerca de sus fortalezas y debilidades, y para diseñar lo que debería adaptarse para su mejora o modificarse en su totalidad. Por otro lado, autores como Apodaca (1992), Escudero (2003, 2006), Hurtado (2000) y Mateo (2000), conciben que dicha evaluación requiere de la rigurosidad de la investigación científica y el cumplimiento de sus procedimientos para el logro de informaciones válidas que sean referentes en la toma de decisiones y que sin dudas conducirá a la implementación de evaluaciones más o menos homogéneas, además de beneficiar las posibles comparaciones de sus resultados en diferentes espacios.

La funcionalidad de la evaluación ha evolucionado desde esta justificación de las decisiones evaluativas ofrecida por Weiss (1991), a planteamientos para medir la implementación y los resultados de Rutman (1980), pasando por la orientación hacia la toma de decisiones sobre intervención de Cronbach (1982), o para la justificación de las actuaciones y gastos públicos de Ballesteros (1984).

Después de analizar las acepciones anteriores se puede apreciar que la noción sobre la evaluación de programas está muy relacionada con las demás actividades del acto educativo y vinculada a su avance porque permite obtener datos e informaciones del desarrollo de los procesos educativos, favoreciendo con ello la toma de decisiones para mejorar y optimizar el programa como tal, los procesos desarrollados y los resultados o el efectos de su implementación por parte del maestro que participó en la acción formativa. Otra cuestión que es necesario resaltar es que, de todas estas infinidades de acepciones sobre la evaluación de un programa, puede que muchas tengan diferencias en la manera de concebirla, pero lo que no se puede dudar es que en el fondo coinciden en lo siguiente:

- Ser un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos e información.
- Emitir juicio de valor sobre su diseño, implementación y resultados del programa que se evalúa: valoración que da entidad al término evaluación.
- Orientado a la toma de decisiones adecuadas y pertinentes con el fin de mejorarlo y optimizarlo: decisiones que se pueden obtener por varias vías.
- Promueve el conocimiento y la comprensión de los éxitos y fracaso de la formación.
- Busca transformar y mejorar el objeto evaluado, que permite alcanzar la calidad educativa.

Por todo lo visto anteriormente, se puede decir que la evaluación de programas, al igual que la evaluación educativa, se encuentra mediatizada y condicionada por los objetivos que desee alcanzar quien la define. Partiendo de las definiciones existentes, y teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, se ha adoptado la ofrecida por Pérez Justes (1997), quien define la evaluación de programas como:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa-valiosa, válida y fiable-, orientada a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo interactivo del cuerpo social en el que se encuentra inmerso (p. 124).

Para este autor, los tres componentes básicos de la evaluación de programas son: la información, los criterios y referencias para valorar y tomar las decisiones de mejora. Esta definición pone de relieve los alcances conceptuales y las características fundamentales de la evaluación de programas y su carácter procesual, al mismo tiempo que incide en la mejora de la situación actual y de toma de decisión en consideración de todos los elementos intervinientes en el proceso y subraya el carácter técnico del proceso evaluativo. Desde esta perspectiva, se puede considerar la evaluación de programas como un medio, una herramienta confiable para emitir un juicio de valor respecto al programa de formación evaluado. Por lo cual, se debe comprender que no es un hecho separado de los logros finales del proceso, sino que se encuentra estrechamente relacionado con la planificación del mismo, por ello debe estar presente tanto en el diseño y desarrollo de dicho programa, como también en los resultados que se esperan conseguir con el mismo.

Estas ideas encuentran soporte en Tejada (1997), el cual afirma que no se debe tener una visión separada de las definiciones que se han presentado, una para el programa y su programación y otra para su evaluación, sino que, por lo contrario, es necesario integrar el segundo proceso en el primero. Se afirmaba anteriormente que la evaluación comienza en el mismo momento en que se inicia su planificación y, a pesar de que ambas etapas puedan tener lugar en momentos separados; es decir, lo ideal es que ambas fases formen una propuesta unitaria de elementos estructurados, coherentes, sistemáticos y simultáneos que se planifiquen y desarrollen intencionalmente para dar solución a un problema, contribuir al desarrollo personal y profesional de los participantes, propiciar la mejora mediante la continua toma de decisiones.

3.3.2. Características de la evaluación de programas.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, en lo referente a las diversas características que se le atribuyen a la evaluación de programas, se pueden enumerar las características de la evaluación de programas comenzando con autores como Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000):

- Requiere del mismo grado de control, rigor y sistematización que se le exige a cualquier otro tipo de investigación que pretende alcanzar un conocimiento máximo teniendo en cuenta que pretende identificar elementos para intervenir sobre lo evaluado.
- Otras características es que constituye un tipo de investigación con cualidades muy definidas, tiene una utilidad inmediata y está impregnada de cuestiones de valor.
- Precisa de una planificación en la que se anticipe el comportamiento de los componentes o elementos que intervienen en su propio proceso.

Bueno (2001) señala que la evaluación de programas dispone de un cuerpo de conocimientos teóricos y metodológicos y un conjunto de habilidades aplicadas, con unas características específicas, tales como:

- Es un recurso para la mejora de las acciones, que debidamente organizadas se desarrollan en un determinado contexto.
- Supone esencialmente una metodología científica aplicada, con el fin de emitir juicios valorativos sobre un determinado objeto.
- Permite tomar decisiones respecto si el programa se ha de rectificar, reajustar, eliminar o sencillamente seguir su desarrollo.
- La necesidad de incluir en el proceso evaluativo a las "partes interesadas", es decir, las personas directamente implicadas en el programa.

Por su parte, Gairín (2010) lo caracteriza como:

Un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad, que atiende al contexto, que considera global y cualitativamente las situaciones, que atiende tanto lo explícito como lo implícito y efectos secundarios y que se rige por principios de utilidad, participación y ética (p. 12).

Según, Gairín (2010), para realizar un buen trabajo de evaluación la misma debe ser contextualizada, comprensiva, eminentemente formativa, implicar a los usuarios, ser defendible técnicamente y utilizada éticamente. Además, afirma que los modelos de evaluación deben considerarse como esquemas que facilitan la toma de decisiones prácticas, y que sirven como modelos para el análisis y la investigación. Asimismo, Colás (1993); Gairín (1991) y Pérez Juste (2000) señalan que la evaluación de programas:

- No debe entenderse como un proceso uniforme con un modelo único de evaluación o con una única metodología.
- Se ajustará inicialmente a la idea que se tenga de la evaluación. La concepción más amplia es aquella que entiende que evaluación es el conocimiento empírico del mérito o valor de las actividades y objetivos de un programa.
- Irá referida a un programa o conjunto sistemático de actuaciones que se ponen en marcha para alcanzar unos objetivos.
- Junto a la función educativa, debe estar cumpliendo otras funciones de carácter ideológico o político.

En su manual de evaluación, Weiss (1988) considera que la evaluación de programa se debe realizar teniendo en cuenta las siguientes ideas:

- Conocer el programa o política que se va a evaluar y su contexto.
- Mantener la calidad técnica y la relevancia del estudio de evaluación.
- Elegir quien evalúa teniendo en cuenta: el tipo de información que requiere, los deseos y puntos de vista de otros agentes críticos, la naturaleza de las premisas del programa, las posibilidades de éxito de la evaluación y las oportunidades de que se incorporen los resultados al conocimiento profesional y a la opinión pública.
- Ser sensible a los cambios que se produzcan en el contexto a lo largo del proceso de evaluación.
- Considerar la posibilidad de uso desde el principio: las conclusiones deben ser escuchadas, respetadas y aceptadas, ya que serán la base para la acción.
- Comportarse de forma ética a lo largo del estudio.

Por otro lado, todo proceso de evaluación tendrá sentido únicamente si su fin último es la toma de decisiones, hecho que ha de evidenciarse en el cambio y transformación de la práctica del maestro que recibe la acción formativa. Además, dichas decisiones han de servir para mejorar y optimizar el programa objeto de evaluación. En tal sentido, la evaluación es necesaria porque contribuye a la retroalimentación acerca de lo que se está haciendo y ayuda a detectar las debilidades que puede tener el programa, con la finalidad de poder corregir y mejorarlo. Finalmente, la evaluación del programa no debe ser un fin en sí misma, sino al contrario, debe ser un instrumento que permita mejorar la calidad de la formación que recibe el formador del maestro.

Desde este punto de vista, se desprenden algunas conclusiones sobre la evaluación de programas que pueden favorecer al presente estudio y la comprensión del tema en general. Para ello, se toman como referencia los aportes de Colás y Rebollo (1993) y Alvares (1994), quienes sostienen que cualquiera que sea la modalidad de evaluación de programas que se pretenda aplicar se deben observar ocho de los aspectos claves en el desarrollo de este tipo de evaluaciones, presentados a continuación:

- La evaluación se entiende como un proceso de carácter dinámico.
- Se aplican procedimientos científicos, que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información.
- Se pretende que dicha información sea válida y fiable y se obtenga de forma rigurosa y sistematizada.
- Supone la emisión de un juicio o la valoración de algo. Ha de tener como proyección una toma de decisiones,
- Está condicionada por las circunstancias y ha de ajustarse a las condiciones reales en las que se aplica el programa a evaluar,
- Se diseñan con vistas a producir cambios deseados en sujetos, instituciones, centros o entornos socio-educativos, políticos.

Para Suárez (2015), es importante que:

- La evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones.
- El concepto de evaluación marcará la elección de posibles modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir.
- El proceso evaluativo admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida, análisis de datos y distintas tomas de decisiones.
- El concepto de evaluación resulta clave en la determinación de aspectos a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencias y funciones.

Un proceso evaluativo no puede concebirse como una actividad técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos científicos, sino como un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes que se inician con la delimitación del modelo teórico del que es parte, elección del tipo de evaluación a seguir, papel del evaluador, finalidades, hasta finalizar con la recogida de datos y la elaboración del informe evaluativo:

- El contexto y la posición del evaluador serán aspectos muy importantes en la selección del modelo teórico a seguir.
- Toda evaluación de programas cumple unas determinadas funciones en el programa, las cuales han de ser delimitadas y definidas previamente al proceso evaluativo. No son fijas ni están predeterminadas.

Siguiendo estos razonamientos y desde la perspectiva de este estudio se cree que la evaluación de programas para que cumpla con las expectativas con la que fue creado y pueda aportar un juicio fiable de sus resultados la misma debería:

- Fundamentarse en el objeto de evaluación.
- Justificar el modelo de evaluación de programas adoptado con claridad.
- Planificar sistemáticamente el diseño metodológico-operativo, las fases y el sistema de evaluación a desarrollar.
- Llevar a cabo la evaluación inicial, del desarrollo y de los resultados, junto con la del impacto a mediano y largo plazo. En nuestro caso la evaluación diferida.
- Indicar las limitaciones de la evaluación y plantear propuestas para mejorar y optimizar el programa objeto de evaluación.

Finalmente, hay que señalar que evaluar un programa no es ni un proceso ni una tarea simple que consiste únicamente en la obtención o interpretación de la información, sino que va más allá desde el momento de su diseño está con cada uno de sus ámbitos: planificación, realidad en la que se desarrolla (contexto), propósitos que se pretenden alcanzar, resultados finales, puesta en la práctica de los aprendizajes obtenidos y transferencia al aula de esos aprendizajes adquiridos.

3.3.3. Funciones de la evaluación de programas.

Dado el carácter instrumental de la evaluación, ya señalado, la determinación de las funciones y usos constituye una de las exigencias básicas, tanto en la perspectiva teórica como en la perspectiva de la práctica evaluativa (De la Orden, 2000).

Según De la Orden, sea cual sea la concepción del sentido último, del para qué de la evaluación y cual sea su concreción en los objetivos específicos de cada proyecto evaluativo, son factores altamente condicionantes, quizá determinantes, del efecto de la evaluación sobre el objeto evaluado y su contexto.

Tradicionalmente se pueden reconocer diferentes funciones frecuentemente atribuidas a la evaluación de programas. Por una parte se le atribuye, la función de diagnóstico como base de la intervención educativa y de pronóstico y prevención; y, por otra, la de control y rendimiento de cuentas que supone informar a usuarios y consumidores de programas educativos, a los gestores y decisores y, en último extremo, a la sociedad en general, acerca del valor o mérito del objeto evaluado (programas educativos) y certificar conocimientos y competencias generales y profesionales adquiridas en tales programas por los participantes, con garantía de objetividad (De Orden, 2000).

Frecuentemente estas funciones son denominadas función formativa para la mejora del programa durante su desarrollo y sumativa para valorar la eficacia del programa en su totalidad, cuando ha terminado. Estas funciones fueron atribuidas por Scriven (1967). Bloom (1969, 1971), años más tarde ajustó la función formativa a la evaluación diagnóstica y la función sumativa a verificar el aprendizaje logrado. Estas funciones, relacionan los dos modos de sensibilidad hacia las necesidades de evaluación de los programas para su mejora.

Pérez Juste (1995) le añade dos funciones más a las aportadas por Scriven: la función sociopolítica (para motivar y ganar apoyo público) y la administrativa (para ejercer la autoridad). Por su parte, Hurtado (2000) señala que las funciones que tiene la evaluación de programas son: mejorar la efectividad de un programa, propuesta o diseño, en término del logro de sus objetivos, su estructura, funcionamiento y metodología, y optimizar la calidad de los resultados, aumentar la eficiencia del programa y en términos de la relación proceso-resultado y de su pertinencia con respecto al contexto. De ahí que la evaluación constituya un proceso permanente de innovación, de investigación y valoración del programa (Castillo y Cabrerizo, 2004).

Elementos que constituyen los fundamentos del juicio valorativo sobre las aportaciones y bondades de un programa, arrojando datos sobre los aspectos positivos que se deben mantener, los aspectos negativos que se deben suprimir, los aspectos que se deben mejorar y los nuevos elementos que se deben introducir en el programa.

A su vez, Ventosa et al. (Citados en Cots, 2008) manifiestan que a la evaluación de programas se le atribuye una función:

- Optimizadora. Por medio de la cual se realiza una selección activa del programa a aplicar.
- Sistematizadora. Porque ayuda a la comparación de un programa de intervención socioeducativa con otros programas, y a su realización.
- Adaptativa o retroalimentadora, que sirve para ver si el programa de intervención que estamos utilizando es útil.
- Motivadora o de aprendizaje. Se plantea como “formación –en – la – formación” en referencia a que la persona que implementa el programa también aprende.
- Participativa. En la medida en que en la elaboración, aplicación y evaluación de un programa intervienen muchas personas internas al proceso y externas al mismo.

Por su parte, Stufflebeam y Shinkield (1987) consideran que la evaluación de programa cumple con la función de: perfeccionamiento, recapitulación y ejemplificación y Fernández (1996), le atribuye una función esencial y unas funciones específicas.

La primera tiene que ver con que toda evaluación fundamentalmente se propone hacer una toma de decisiones en torno a una determinada intervención y las segundas van dirigidas a la: contabilidad pública y base para nuevas decisiones presupuestarias, justificación de las decisiones, actuaciones sobre el programa y contrastación de teorías. Stufflebeam (1974) matiza estos conceptos asignando a la evaluación formativa el carácter de pro-activa y cuya función podría identificarse con la toma permanente de decisiones sobre los procesos del programa; y considerando a la sumativa como retro-activa con la función de exigir responsabilidades o rendición de cuentas, naturalmente como consecuencia de los resultados finales del programa. Hay que agregar que estas funciones están ligadas a los demás procesos que se desarrollan en la evaluación de programas, tal y como lo indican diversos autores. En el siguiente gráfico se puede apreciar dicha relación.

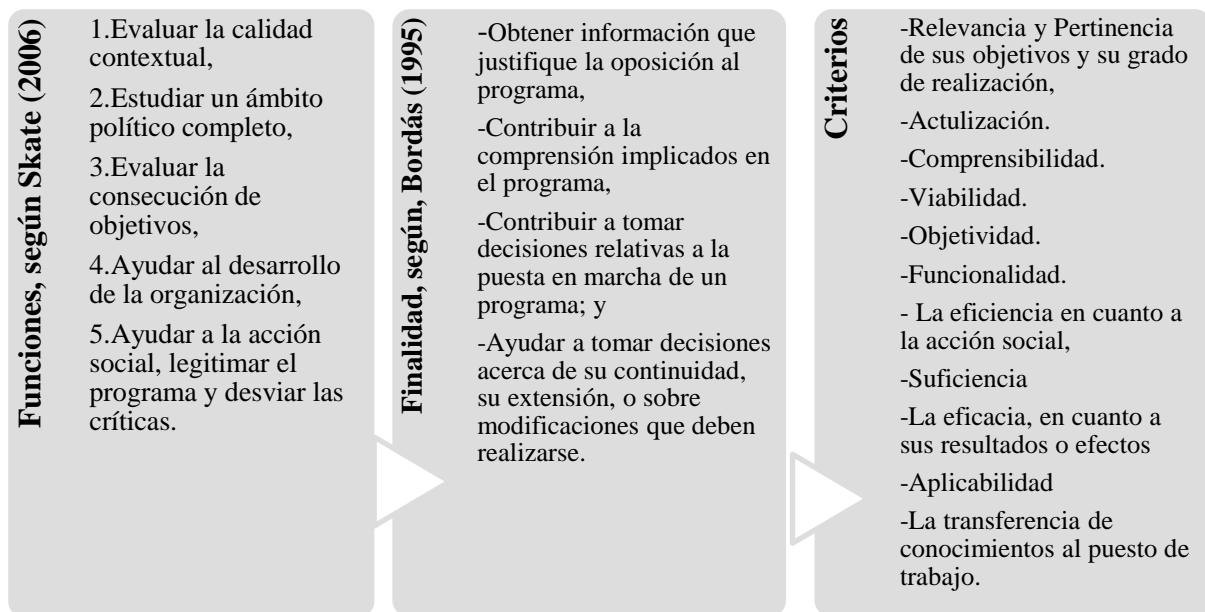


Figura 23. Funciones de la evaluación de programas y su relación con otros componentes.

Elaboración propia, basado en Skate (2006), Skate (2006).

Si se tienen en cuenta estos elementos, la evaluación puede proporcionar datos e informaciones creíbles y útiles, que permiten integrar los efectos resultantes en la elaboración de las decisiones posteriores del programa.

Lo que indica, que la evaluación de un programa, además de ser un proceso sistemático y riguroso, permite obtener información continua acerca de su efectividad; identificar a los participantes con dificultades; optar por estrategias de intervención eficaz descartando las inadecuadas; fundamentar la solicitud de personal y material y contribuir a la calidad de la enseñanza (García Fernández, 1998). Asimismo, Colás y Rebollo (1993) y Cano (2004), señalan dos perspectivas que permiten situar, de manera más precisa, las funciones de la evaluación de programas. Una es la función externa y/o política y la otra la función interna y/o científica.

Desde este punto de vista Gross y Humphreys (1985) y Sanz Oro (1990), creen que la evaluación de un programa debe cumplir con dos funciones: una externa y otra interna. Ambas funciones aparecen reflejadas y explicadas en la figura 24.

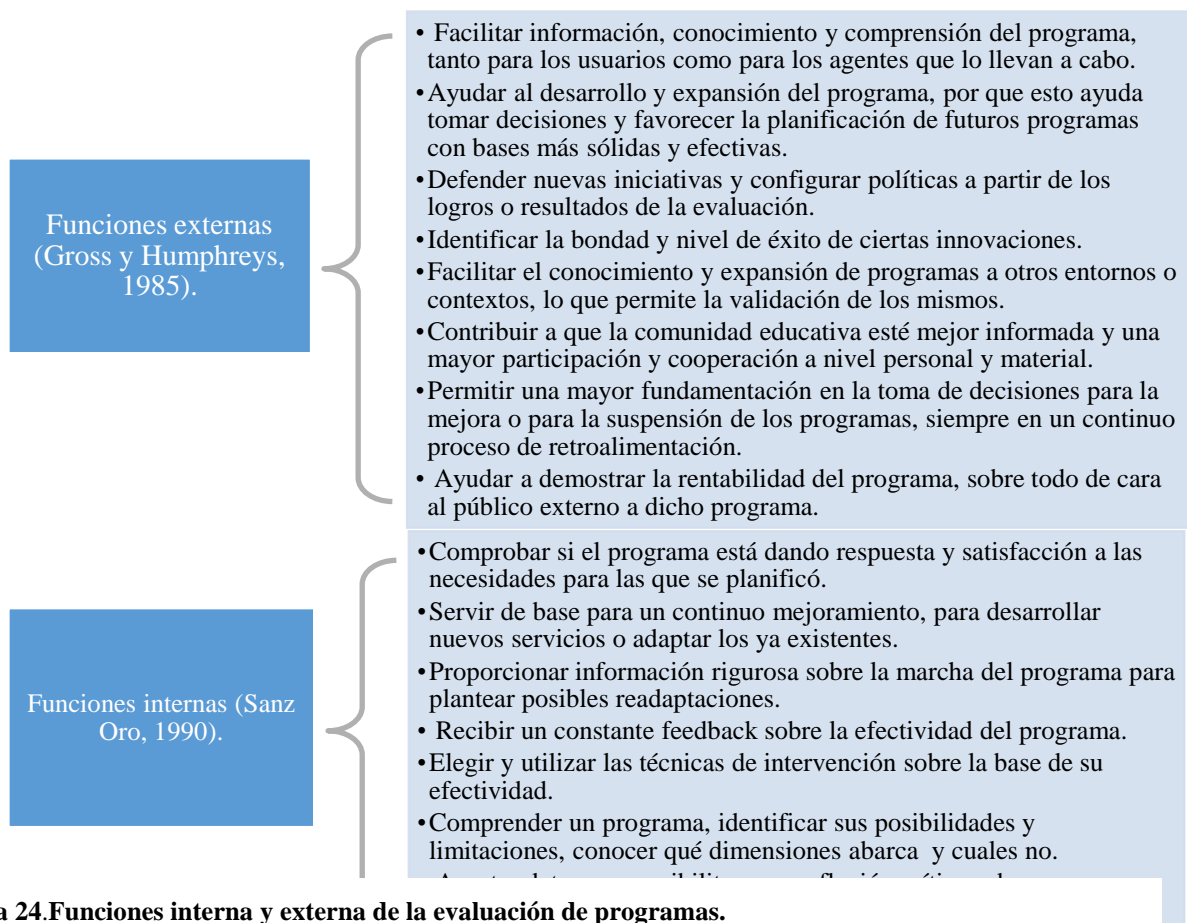


Figura 24. Funciones interna y externa de la evaluación de programas.

Elaboración propia basada en Gross y Humphreys (1985) y Sanz Oro (1990).

Partiendo de las afirmaciones presentadas anteriormente, se puede considerar que un estudio evaluativo deberá tener como objetivo final la intencionalidad de tomar decisiones acerca de la utilidad o no del programa objeto de evaluación. Otro valor añadido, sería facilitar la mejora de prácticas del maestro y los procedimientos en proceso de ejecución, así como valorar las fortalezas y debilidades del proceso formativo con el fin de optimizarlo. Por lo cual, según Cabrera (1999), dicho proceso debe principalmente dar respuesta a las siguientes necesidades de información:

1. **Necesidades externas.** Entre éstas se observan las siguientes:

- Mejorar la toma de decisiones sobre futuros programas o política como retroalimentación;
- Fundamentar la toma de decisiones acerca de la distribución de recursos;
- Promover la accountability sobre los efectos de la evaluación de programas conviene clarificar los conceptos fundamentales,

- destacando entre ellos los de programa, evaluación y evaluación de programas,
- a los que nos referiremos a continuación qué se ha hecho y como se ha hecho: responder con responsabilidad a la autonomía;
- Proporcionar información pública sobre los logros conseguidos.

2. *Necesidades internas*. Entre ellas, las siguientes:

- Comprobar si el programa está dando respuesta a las necesidades de sus usuarios: utilidad del programa;
- Servir de base para el mejoramiento continuo del programa;
- Promover procesos de aprendizajes individual, colectivo y organizacional, sobre lo qué se hace y cómo de hace;
- Comprender en profundidad los límites y aciertos del programa.

Tanto las necesidades externas como las internas, están interrelacionadas con las funciones formativas y sumativas del proceso evaluativo (Cabrera, 1999). En consecuencia, evaluar la formación tiene como objetivo primordial la búsqueda de aciertos y debilidades del proceso formativo, para garantizar su calidad desde el inicio del proceso. Por tal razón, las investigaciones evaluativas deberían aportar resultados que vayan orientados a la mejora del objeto evaluado, porque no basta con emitir un juicio valorativo, sino que es necesario, además, que dichos resultados puedan contribuir a la aplicación del programa de formación en otros contextos teniendo en cuenta las bondades y el aprovechamiento por parte del maestro del programa.

3.4. Proceso de evaluación de programas

La evaluación de programas no debe realizarse de forma aislada del proceso de intervención y de sus distintas fases, porque el mismo tiene una intencionalidad bien definida que ocurre de hecho, paralelamente desde su elaboración, cuando se evalúa el contexto y las necesidades con el propósito de apropiar los programas formativos a la realidad de dicho contexto, como ya se ha explicado anteriormente. Es decir, empieza cuando han sido realizados los juicios sobre la deseabilidad y la necesidad del programa, a partir de análisis de necesidades se establece la política de formación en la institución formativa y, consecuentemente, se establecen los planes y programas de formación, así como sus objetivos, contenidos, actividades y recursos (Tejada 1989, 2007).

Este proceso constituye una parte importante para la toma de decisiones en relación con la mejora y optimización de los programas, optimización que comienza desde mismo momento de la planificación en la que se implican un proceso de evaluación diagnóstica, y que prosigue con el desarrollo y los resultados programados y alcanzados. La evaluación de necesidades es considerada como una tarea previa a la planificación programa.

La planificación y la evaluación deben diseñarse simultáneamente. Esta relación entre la evaluación y la planificación, implementación y resultados se puede observar en la figura 25.

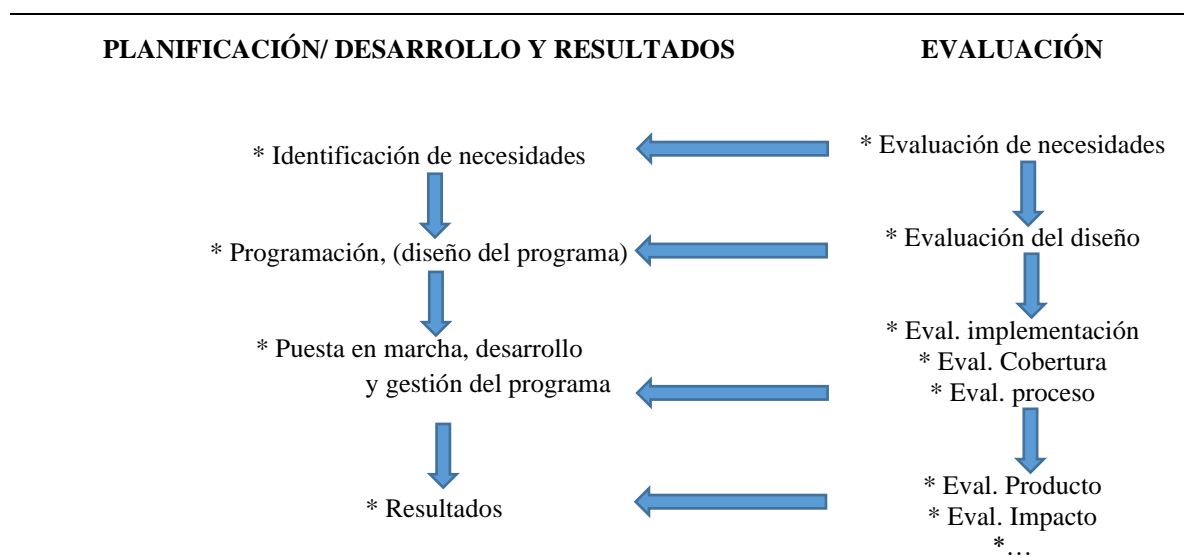


Figura 25. Relación entre planificación y la evaluación de programas, Tejada (1999:14).

Otros autores, como Medina (1999), expresan que existe una interdependencia entre planificación y evaluación. La planificación se entiende como previsión de lo deseado y anticipación, búsqueda de prioridades y acomodación de las necesidades.

De modo que este proceso tiene, según Stufflebeam (1987), la finalidad proporcionar información sobre:

- El ritmo que siguen las actividades del programa,
- La adecuación al plan previsto,
- La utilización de los recursos disponibles,
- Aportar una guía para modificar el plan,
- Valorar periódicamente la participación de los implicados,

- Proporcionar un extenso informe del programa realmente aplicado, sus costes y la valoración de su calidad por los observadores y participantes.

Estas informaciones, según Scriven (1967), Rowntree (1977), Baxter (1997), Díaz Barriga y Hernández (2002), servirán para identificar los tres momentos en que se lleve a cabo proceso evaluativo: diagnóstico (inicial), formativo (proceso) y sumativo (final). Desde esa óptica, el proceso de la evaluación es cíclico y se lleva a cabo de manera sistemática.

Consiste en tres grandes fases: inicio (que implica el diseño); proceso (que genera evaluaciones formativas) y final, donde se aplican evaluaciones sumativas en las que se puede reflexionar en torno a los resultados (Nirenberg, Brawerman & Ruiz, 2003). También existe un cuarto tipo de evaluación que es la evaluación diferida, de la cual como se dijo anteriormente se reflexionará en el capítulo tres.

En ese sentido, y de acuerdo con (Pérez Juste, 2000), dichos procesos deben partir de la consideración de aspectos como el educativo, el tamaño y complejidad del programa, el papel que adoptará el evaluador, cual serán las unidades de análisis y qué informaciones se recogerán. Todo ello siguiendo unas fases o etapas que faciliten su desarrollo. También hay que destacar, que el proceso de evaluación de las acciones formativas es una valiosa fuente de información para interpretar posteriormente los resultados de un programa. En este sentido se pronuncia Gairín (1995), quien manifiesta que ésta tiene como finalidad proporcionar información sobre el desarrollo del programa con el propósito de optimizarlo y mejorarlo.

3.4.1. Fases o etapas del proceso evaluativo.

El proceso mediante se realiza una evaluación de programas, debe reflejar y diferenciar las distintas fases o etapas del mismo. En esa dirección, autores como Cook y Reichardt (1986), proponen dos fases: el análisis del proceso de los elementos internos del programa, y el análisis del impacto para estimar los efectos del programa. A estas dos fases Pérez Juste (1995); Contreras Muñoz (1996); Martínez Piñero (1996), añaden la evaluación del diseño o evaluación inicial. A continuación, se presentan del modelo de las fases según Ballester (1996).



Figura 26.Fases del proceso de evaluación de programa.

Elaboración propia basada en Ballesteros (1996).

Por su parte, Ballesteros (1996) sostiene “que la evaluación de programas se lleva a cabo mediante un proceso de toma de decisiones a través del cual se planifica, se recogen datos y se informa sobre el valor o mérito del objeto de la evaluación” (p. 75).

Finalmente, es necesario aclarar que reconocida las fases y las características que supone el proceso de evaluación de programa, resulta oportuno argumentar que la evaluación de necesidades, la evaluación del contexto, del diseño, del desarrollo y la evaluación de los resultados, desempeñan funciones únicas, pero con una relación simbiótica entre ellas.

En síntesis, el proceso de evaluación de programas tiene como objetivo descubrir los posibles fallos en el programa de formación, así como también identificar los puntos fuertes que permitirá asumir mejores decisiones para la mejora y optimización de la puesta en marcha de acciones formativas posteriores. Según Pineda (2002), obtener estos objetivos tienen implicaciones tales como:

- Valorar la diferencia entre los resultados y los objetivos y;
- Buscar las causas de las diferencias;
- Rectificar la trayectoria o dirección.

3.5. Criterios y normas para la evaluación de programas

Tomando los trabajos que realizó Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Errasquin (2013), se puede inferir que las normas y criterios por las que deben ser juzgadas las evaluaciones son las siguientes: utilidad, viabilidad, honradez y precisión. A continuación, se presenta en el siguiente cuadro la explicación de cada una de ellas.

Tabla 9.
Criterios, normas y preguntas para la evaluación de programa

| Criterios | Normas | Preguntas de Factibilidad |
|-------------------------|--|---|
| Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> -Asegurar que sirve a las necesidades de información práctica, centrada en cuestiones importantes. -Guiar la evaluación de tal forma que sean relevantes, oportunos y de influencia. -Facilitar informes basados en evidencias, sobre aspectos positivos y negativos y debe aportar soluciones para mejorar. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cada usuario recibe un informe pertinente para el uso que le va a dar? 2. ¿Los informes de evaluación se entregan de manera oportuna? 3. ¿Los informes de evaluación realmente se están utilizando en un contexto particular? |
| Viabilidad | <ul style="list-style-type: none"> -Asegurar que la evaluación sea realista y prudente. -Utilizar procedimientos eficientes que no ocasionen demasiados problemas. -Reconocer que las evaluaciones se realizan en contextos naturales, -Usar diseños operativos y sus gastos, en material, personal o tiempo, no debe exceder al requerido por las cuestiones de la evaluación. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Es metodológicamente posible realizar esta evaluación y responder así las preguntas que se han planteado? 2. ¿Es políticamente correcto realizar la evaluación? 3. ¿Hay asignación de los recursos suficientes para hacer la evaluación? |
| Honradez (ética) | <ul style="list-style-type: none"> -Asegurar que la evaluación es conducida legal y éticamente, basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los de los grupos implicados y la honestidad de los resultados. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿La evaluación se realiza cumpliendo con las normas legales existentes? 2. ¿La evaluación cumple con normas generalmente aceptadas por las comunidades académicas profesionales? 3. ¿La evaluación se hace con respeto absoluto a los derechos humanos de los participantes? |
| Precisión | <ul style="list-style-type: none"> -Asegurar que la evaluación revela y comunica la información encontrada. -Describir con claridad el objeto evaluado en su evolución y en su contexto; -Revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de los procedimientos y de las conclusiones y proporciona conclusiones válidas y fidedignas. -Las conclusiones y los juicios deben ser coherentes con los datos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Las preguntas de evaluación han sido enunciadas con claridad? 2. ¿Los datos colectados son confiables y válidos? 3. ¿Son correctos los procesos empleados para inferir las conclusiones a partir de los datos? |

Nota: Elaboración propia basada en Stufflebeam y Shinkfield (1987), y en Errasquin (2013).

Estos criterios y normas orientan el proceso para realizar evaluaciones que sean útiles, factibles, éticas y exactas; son imprescindibles para que la evaluación sea eficaz y efectiva a la hora de tomar decisiones y proponer mejoras coherentes con las necesidades reales que motivaron el diseño del programa. La aplicación de esto permitirá una evaluación integral, sistemática, estructurada, innovadora y para la mejora. Dichas características y sus respectivas explicaciones se pueden observar en la figura 27.

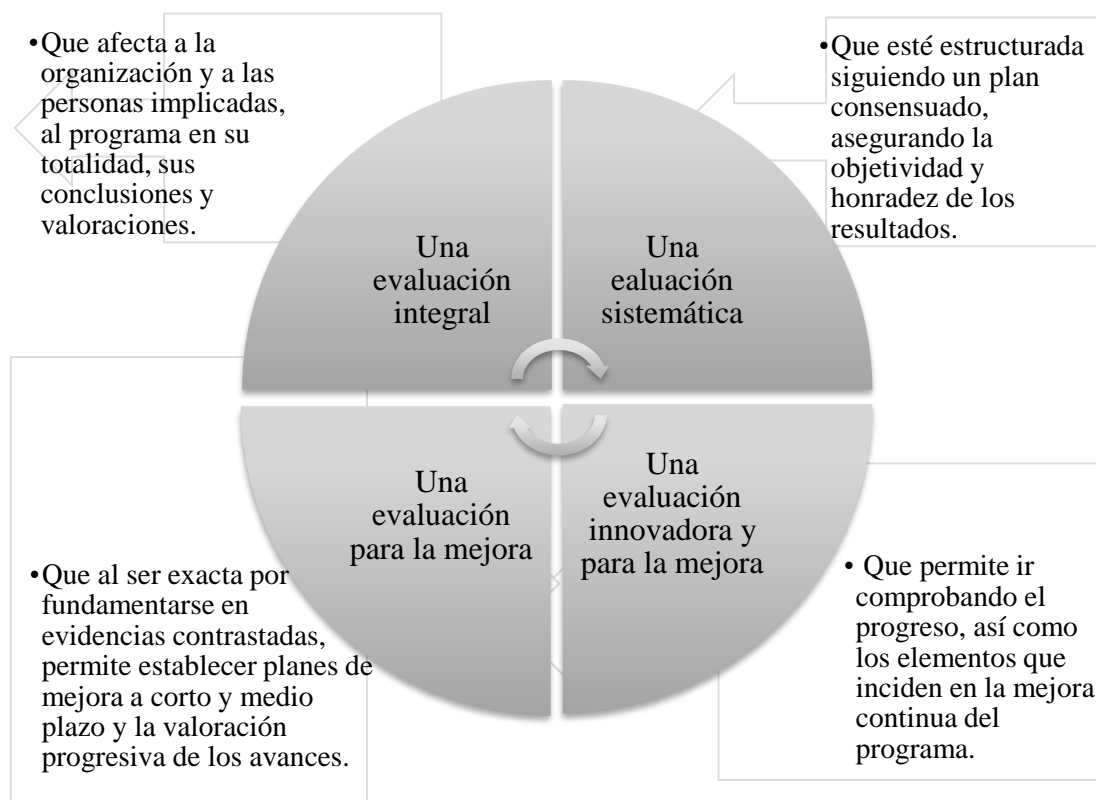


Figura 27. Consecuencia de aplicar los criterios y normas de la evaluación de programas.

Elaboración propia basada en Mediano (. s.f.).

En síntesis, se puede afirmar que “la evaluación es un fenómeno inherente a las prácticas intencionales y sistemáticas” (Cabrera, 2000, p. 9). Lo que indica que una buena evaluación debe seguir un proceso sistemático e integral que permite, a partir de la recogida de información y su respectiva contrastación y reflexión con algún referente, verificar en qué medida se van logrando los objetivos propuestos, para emitir un juicio valorativo de la situación evaluada con la finalidad de mejorar y optimizar el objeto y situación evaluada.

Este instrumento servirá a la formación para que la misma sea calidad y, en consecuencia, que sus esfuerzos lleguen a donde deben llegar de la manera mejor y más eficiente posible (Cabrera, 2000).

3.6. Evaluación de la formación continua

Anteriormente, se ha reflexionado de manera general que la evaluación de programas educativos debe partir también de una conceptualización que oriente de forma sistemática, continua y reflexivamente todo el camino que conlleva evaluar programas de formación continua. Por lo que, para poder ofrecer una definición significativa de lo que es la evaluación de la formación, se debe comenzar respaldando las reflexiones de Ettore Gelpi et al. (1987), quienes enfatizan que la evaluación es esencialmente un hecho social, cultural y no meramente técnica y metodológica. Desde los primeros intentos de evaluar los programas de educación y de formación (más o menos por los años 1930), los procedimientos para su evaluación, tanto en los fundamentos teóricos como metodológicos, han ido creciendo en complejidad y dificultad. Pero también, han conseguido profundización y relevancia hasta el punto de ser indispensables en toda intención, plan o proyecto formativo en la que se persiga tener un conocimiento más profundo del funcionamiento y los resultados de forma clara y transparente.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, hay que mencionar que en la actualidad son numerosos los autores que han constatado la evidente mejora que produce la evaluación formativa (Knight, 1995) y que existe una aceptación generalizada sobre esta cuestión como proceso integrado e interrelacionado con la formación de maestros. Además, poco a poco se van teniendo ejemplos que nos muestran que se van dando pasos para, al menos, para concienciar que la evaluación, hecha a diferentes niveles de profundidad y complejidad metodológica puede ser un elemento de mejora de la calidad de los procesos de cambio (Marcelo, 2005).

La investigación evaluativa y de la evaluación de programas están interrelacionadas desde el inicio de los debates paradigmáticos y metodológicos de las mismas. En tal sentido, Mediano (1996) afirma que:

La evaluación, con una búsqueda continua por desarrollar metodologías adecuadas a los propósitos evaluativos, ha sido la principal generadora del perfeccionamiento de los paradigmas emergentes, de los métodos interpretativos-cualitativos, del avance de la teoría sobre programas educativos, sociales y políticos, comprobando la eficacia de las reformas desde sus propios proyectos, desde sus fines, su desarrollo, alcance y resultados y aportando información para la toma de decisiones y/o [sic] cambio de los programas (p. 43).

Sin embargo, analizar determinados resultados obliga, inevitablemente, a valorar el diseño del programa, pero también su implementación porque podría ser que los resultados positivos o negativos sean producto de las fortalezas o deficiencias de estas dos primeras fases, porque tanto la evaluación, como su planificación y desarrollo, son procesos que están estrechamente relacionados, como también los resultados, pues todas las fases caminan paralelamente y de forma interdependiente.

Desde este punto de vista, la a evaluación es un proceso y un resultado. Es decir, “la evaluación es el proceso de determinar el valor y calidad de algo y las evaluaciones son los resultados de este proceso” (Scriven, 1980, p. 18), que debe ser planificado desde que se diseña la acción formativa hasta llegar a las comprobaciones de los resultados (Cabrera, 2003, citando a Beltrán et al., 1999). Según la autora, dicho proceso debe tener como propósito conocer los dispositivos internos y externos que funcionan o no para asegurar la calidad del sistema formativo planteado. De ahí, que en la actualidad la definición de evaluación de la formación esté alcanzado gran relevancia, especialmente porque se intenta unificar el desarrollo de la evaluación con el proceso de mejora, y por supuesto, con la toma de decisiones que debería realizarse con la finalidad de optimizar el programa formativo.

En general, los cambios y transformaciones sobre la evaluación de la formación han dado lugar a un aumento significativo de la complejidad que conlleva y a un amplio campo terminológico. Por ello, se destaca la necesidad de asumir una definición sobre la evaluación de la formación que contenga los elementos y las características acordes con la finalidad de este trabajo. Por esa razón, en esta investigación se considera la evaluación de programas de formación como un proceso analítico, reflexivo y crítico, donde se recopilan datos de manera organizadas y sistemática, desde distintas fuentes e instrumentos, proporcionadas por los programas elaborados por instituciones dedicadas a la formación (de manera particular el programa objeto de evaluación).

Una vez recogidos los datos pertinentes, enjuiciada y valorada, contribuirá a tener un conocimiento más elaborado sobre la acción formativa para una toma de decisiones con mira a la mejora de dichos programas.

3.6.1. Características de la evaluación de programas de formación.

Independientemente del enfoque metodológico o del paradigma que se seleccione para realizar la evaluación de la formación, en toda acción evaluativa habrá posesionarse con una serie de características, si es que se quiere responder con rigurosidad de los fines y propósitos que ella requiere.

Desde esta óptica, la evaluación de la formación, según Villar y Marcelo (1991), ha de tener las siguientes características: (a) responsabilidad profesional de conocer la calidad de los programas formativos, (b) necesidad de mejorar los programas durante su proceso de realización, (c) implicar a los profesores en el propio proceso de formación y (d) analizar la relación costo -beneficio.

De Miguel (1999) expresa que la evaluación de un programa de formación está íntimamente relacionada con el proceso de su planificación, desarrollo y resultados. Dicha dependencia manifiesta que la evaluación de acciones formativas va más allá de las tareas, actividades, tipologías de evaluación y decisiones a tomar, porque cada momento está interconectado entre sí. Lo realmente importante de este tipo de evaluación, según De Miguel, es la indagación y profundización en la descripción y explicación de los procesos de intervención, con el fin de promover la transformación a partir de los resultados de dichos procesos.

Se evalúa la formación porque es inevitable indagar tanto los procesos que se han llevado a cabo como los resultados que provienen de la acción formativa. Por lo tanto, toda la información obtenida del proceso es gran relevancia para perfeccionar dicho programa, como también, para tomar las decisiones más eficaces en relación de la puesta en marcha de futuras ediciones de la acción formativa y la mejora de su calidad.

Según Kirlpatrick (1999), la evaluación de la formación debe servir para decidir si tienen que continuar o modificar los programas de formación en curso y disponer de información para mejorar futuras acciones formativas.

En tal sentido, se debe comprender que la evaluación de la formación, aunque es una actividad difícil, es necesaria para evidenciar los efectos deseados o no de las acciones formativas, los rendimientos de la inversión efectuada y la toma de decisiones para optimizar la calidad de la formación futura (Herrero, 2000). Si se desea comprobar que el programa de formación se ha realizado según fue planeado en su diseño, es necesario que sea evaluado rigurosamente, con la finalidad de identificar los efectos del mismo, la satisfacción del formador de maestro que la recibió, los cambios ocurridos y la transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo.

En ese aspecto, se puede concluir que la evaluación de la formación es una forma de optimizar e indagar sobre la calidad de los programas formativos y un elemento fundamental en los procesos de mejora de la calidad educativa; ya que las informaciones que aporta acerca su planificación y diseño, implementación y resultados permiten la toma de decisiones orientadas a mejorarlo (Maimone, 2009). En consecuencia, este tipo de evaluación, al igual que la educativa, supone un juicio de valor, que permite verificar el logro de los objetivos, la coherencia entre lo planificado y lo realmente alcanzado y/o mejorado, el conocimiento valorativo de la pertinencia de lo realizado; además, aporta información para la toma de decisiones sobre los aspectos positivos que se deben mantener, solucionando las debilidades e introduciendo mejoras al programa.

No obstante, hay que tener en cuenta que, independientemente de efectuar recomendaciones de mejora en torno al programa objeto de evaluación, también es necesario, asumir el compromiso de buscar criterios e indicadores de calidad que permitan mejorar su diseño e implementación para posteriores ediciones. Por otra parte, se debe tener claro que el proceso de evaluación debe ser elaborado siguiendo las diferentes fases que normalmente se utilizan en los programas de formación. Dichas fases tienen que ver con el diseño del programa, su implementación y desarrollo, así como los resultados a largo plazo, como es el caso de este estudio y dependerán de las finalidades del proceso evaluativo que se persiguen.

3.6.2. Finalidad de la evaluación de la formación.

¿Para qué evaluar la formación continua de maestro en servicio? Responder a esta interrogante contribuye a esclarecer y establecer los objetivos o la finalidad que ha de seguir la evaluación de la formación.

Esto significa que se debe saber con claridad la importancia y el valor de la acción formativa que se pretende evaluar. En este caso, se podría decir entonces, que una primera finalidad sería identificar la utilidad, efectividad y la validez que tiene evaluar cada momento del programa de formación. Es decir, evidenciar e indagar si la acción formativa que se ha llevado a cabo ha servido para dar respuestas a las necesidades formativas y saber si se lograron los objetivos y la calidad que pretendía la formación.

En otras palabras, dichas finalidades van encaminadas a verificar si un programa ha podido dar respuesta a un determinado problema o necesidad y promover un cambio planificado, lo que consigue, si lo consigue y cómo logra esa calidad (Mediano, 2006, 2013). Teniendo en cuenta estas afirmaciones, es necesario que dicho tema sea abordado desde una perspectiva más generalizada, apoyándose en la recogida sistemática de información y análisis riguroso de la misma, que según Mediano (2006, 2013), está comprendida por:

- El estudio de las necesidades en sus contextos que han originado el programa;
- La evaluación del programa, de la calidad de sus metas, de su estructura, de sus contenidos, de sus estrategias para su aplicación, en coherencia con las metas y las a las que sirve;
- La evaluación de la planificación para la puesta en acción de los programas,
- incluidos los recursos necesarios, referidos a la formación del personal y necesarios materiales;
- El seguimiento de la aplicación del programa;
- Los resultados y su impacto, en términos de eficacia y de satisfacción del personal, incluidos los aplicadores y beneficiarios.

Consecuentemente con esto, también Llorens y Graus (2004) manifiestan que para que un proceso evaluación de la formación sea eficaz se necesita: (a) comenzar por analizar las necesidades formativas y realizar evaluaciones durante el desarrollo del mismo; (b) concebir los objetivos que sean alcanzar en cada momento de la acción formativa de manera concreta; (c) seleccionar desde el inicio del proceso los criterios de rendimiento más adecuado, traduciéndolos en término de objetivos de aprendizajes; y (d) evaluar cada uno de los niveles de resultados.

Dichos niveles son partes de la ruta metodológica que se pretende en este trabajo y que según Kirlpatrick (1999), son evaluación de: (a) satisfacción o reacciones afectivas de los participantes de la acción formativa, (b) aprendizajes, (c) la transferencia de la formación y (d) los resultados (efectos de la formación).

Además de tomar en cuenta esos elementos, la finalidad de la evaluación de la formación también debe dar lugar a evaluar la viabilidad de dicho proceso para garantizar su calidad. En sentido general, la evaluación de programas de formación de maestro en servicio, presenta unas finalidades que se concretan en términos generales en la tabla 10.

Tabla 10.
Finalidades de la evaluación de la formación, según el momento en que se realice.

| Diagnóstica, que realiza en un momento inicial para: | Formativa, realizada en un momento continuo, para: | Sumativa, realizada en el momento final, para: | Resultados Diferida, realizada a corto, mediano o el largo plazo para: |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> -Valorar la pertinencia, la coherencia de los diseños de los programas de formación de maestro. -Analizar las características de los participantes. -Determinar la viabilidad del programa de formación llevado a cabo. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar los aspectos problemáticos y críticos del programa en el transcurso de su desarrollo. - Mejorar las posibilidades del programa durante su desarrollo, ajustando, acomodando o, si es el caso, cambiando las estrategias metodológicas. - Valorar las posibilidades de los participantes y su consecución de logros parciales, así como la de su participación, implicación, motivación, actitud en el proceso de desarrollo. | <ul style="list-style-type: none"> - Verificar la consecución de los objetivos del programa. -Proporcionar información, -Orientar sobre los cambios que necesita el programa para mejorar, - Valorar la eficacia y eficiencia y la efectividad. - Determinar los efectos positivos | <ul style="list-style-type: none"> -Analizar los resultados del programa, -Evaluar en qué medida los participantes del programa han cambiado sus prácticas y si éstos son efectos de los resultados del programa o de otra circunstancia, - Valorar si los programas de formación maestro en servicio han producido los cambios previstos o no previstos en sus prácticas profesionales de los, -Verificar la bondad o éxito del programa a partir de los efectos contrastables de la |

Nota: Elaboración propia.

En síntesis, la finalidad de la evaluación de la formación de maestros en servicio comienza desde el momento de planificar y diseñar el programa, pasando por la implementación y resultados (Rutman, 1980), a la toma de decisiones para una intervención (Cronbach, 1982). Esta puede servir a una intervención política (Talmage, 1982) y proponer cambios en el programa para optimizarlo. Por consiguiente, según Murillo (1998), la formación maestra en servicio se evalúa para:

- Mejorar las actuaciones durante su propio desarrollo.
- Implicar, responsabilizar al maestro en servicio participante en el diseño, desarrollo y evaluación de la actividad.
- Determinar el beneficio que producen en función del costo económico y de personal, en tiempo, esfuerzo.
- Conocer la calidad de las actividades de formación que se organizan.

3.6.3. Evaluación de la formación y su relación con la calidad educativa

Para seguir profundizando sobre la evaluación de la formación de maestros en servicio, necesariamente hay que abordar la relación que existe entre ésta y la calidad educativa. Para ello, se tendrán en cuenta algunas consideraciones acerca de la calidad educativa. Este apartado aborda algunas cuestiones acerca de este tema, debido a que esta investigación persigue identificar las mejoras y los cambios que tienen lugar en el maestro en servicio y en las instituciones educativas como resultado de la evaluación del programa de formación que se ha ejecutado.

Actualmente, existe una preocupación por evaluar la calidad de la formación debido a la comprobación de las dificultades que tienen los procesos evaluativos. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la poca cultura evaluativa y las dificultades, no sólo técnicas, sino éticas y políticas, de los procesos de evaluación. En este sentido, hablar del tema de la evaluación de la formación es una difícil y compleja tarea, como se expresaba anteriormente, porque en ella influyen factores profesionales, económicos, políticos, institucionales, educativos y curriculares (Bolam, 1988). No obstante, a pesar de esas dificultades que genera evaluar la formación, hay que señalar la importancia de llevarla a cabo.

En la medida en la que se realicen evaluaciones rigurosas, con diferentes niveles de profundidad y complejidad metodológica, se podrán identificar mejores resultados o efectos positivos del programa evaluado, lo que favorece la mejora de la calidad de los procesos de cambio y transformación de la formación, y, por ende, de la educación superior. Sobre el tema de la calidad, Marcelo (1999) considera que hablar sobre él es fácil, pero difícil de encontrar y mucho más de promover. Según el autor (citando a Goddard y Leask, 1992; Aspin y Chapman, 1994), se debe reconocer que cuando se habla de evaluación y calidad, no son solo problemas técnicos los que preocupan, sino aquellos que determinan las metas de la evaluación: ¿qué se va a evaluar? ¿Evaluar para qué? ¿Quién está formado para evaluar? ¿A quién sirve la evaluación?

En este aspecto, Carr (1989) manifiesta que los posicionamientos que se adopten y las respuestas que se den a las anteriores preguntas, van a responder a la idea de profesionalidad del maestro, así como también donde se sitúa la política educativa.

En consecuencia, hablar de calidad de la educación abre un abanico de teorías, conceptualizaciones y opiniones en el ámbito educativo, político y social, puesto que el término calidad puede ser interpretado de diversas maneras según los esquemas de cada persona o grupo y en cada momento o situación particular. Una aproximación conceptual al término calidad de la educación, es adentrarse por los senderos de la indefinición y controversia; no ya sólo por la no concreción o su relatividad, sino por la dificultad de encontrar consenso en cuanto a la definición del término (Rodríguez, 2001). Como se ha visto y asumido en las reflexiones anteriores, la evaluación como instrumento de mejora tiene la finalidad de optimizar de la situación que se evalúa (García Sanz, 2003).

Desde las dos perspectivas, se podría afirmar que tanto la calidad como la evaluación ocupan un lugar central en los debates educativos. También que son conceptos que están relacionados y que es difícil que pueda concebirse uno sin el otro (López Mojarro, 1999), como lo pone de manifiesto el gran interés que generan tanto en los países europeos y de habla inglesa, como en América Latina. Tal y como se mencionaba en el capítulo anterior, para evaluar la calidad de la formación continua, se debe comenzar por realizar un profundo análisis de las necesidades de los individuos y de la institución, así como también de la comprobación de la consecución de los objetivos previstos, así como de la eficacia del programa (Tejedor, 2009).

De ahí la importancia y creciente necesidad de evaluar la formación del maestro en servicio, lo que ha permitido identificar una gran cantidad de enfoques y propuestas de mejora, que, en buena medida, no difieren de las que se podrían encontrar en la evaluación de otro tipo de programas educativos, aunque, exista “un gran foso entre la riqueza del discurso sobre la evaluación y la pobreza relativa en las prácticas de la misma” (Tejada, 1992, p. 143).

3.7. Modelos de evaluación de resultados

En el capítulo anterior, se abordaron sintéticamente los modelos de manera general para evaluar los programas educativos. Ahora en este apartado se realizará una breve revisión de algunos de los modelos utilizados en la práctica para evaluar los resultados de la formación. La evaluación de la formación tiene un carácter eminentemente procesal, orientador, dinámico y marcha paralelamente con los objetivos o propósitos que se establecen en el programa.

Por tal razón, en la actualidad existe una gran variedad de modelos sobre la evaluación de programas en función de múltiples factores como el objetivo de la evaluación, los tópicos y metodologías, las funciones e incluso el propio concepto de evaluación. Dentro de estos, hay diversos modelos orientados específicamente a evaluar los resultados o efectos que ha alcanzado la puesta en marcha de una acción educativa. A continuación, se ha intentado organizar cada modelo, sus representes y sus fases, en la Tabla 11.

Tabla 11.
Modelos de evaluación de resultados

| Modelos y representante | Descripción del modelo | Fases |
|-------------------------|--|---|
| Modelo de Ciro, 1970 | (Context, Inputs, Reaction, Outputs). Creado por Warr, Bird y Rackham (1970). Tiene un enfoque más amplio que el de Kirkpatrick y considera a la evaluación como un proceso continuo, el cual inicia con la identificación de necesidades y termina con el proceso de capacitación. Utiliza Nivel de resultados inmediatos del modelo de Warr, Bird y Rackham; nivel II de Kirkpatrick). Su idea central es que la capacitación debe ser un sistema autocorrectivo, cuya meta es provocar el cambio en la gente. | 1- Evaluación de necesidades 2- Diseño de programas 3- Ejecución de las capacitaciones 4- Evaluación |

| Modelos y representante | Descripción del modelo | Fases |
|--|--|---|
| El Modelo C.I.P.P. (Stufflebeamm, 1971, 1972) | <ul style="list-style-type: none"> -El modelo fue creado para ayudar a los organizadores y administradores de los programas y de las instituciones a enfrentarse a cuatro tipos de evaluaciones, y sus correspondientes decisiones. -Sirve de guía para la toma de decisiones (orientación formativa). -Proporciona datos responsables (orientación Sumativa). -Promover la comprensión de los fenómenos implicados. | <ul style="list-style-type: none"> Evaluación del Contexto Evaluación de Entrada Evaluación del Proceso Evaluación del Producto |
| Evaluación Respondente, (Stake, 1975) | -Es un método de evaluación de programas centrado en la evaluación de todos los antecedentes, las transacciones y los resultados del programa con la finalidad de facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas. | Hablar con los clientes, responsables y audiencias, alcance del programa, panorama de actividades, propósitos e intereses, cuestiones y problemas, datos para investigar los problemas, observadores, jueces e instrumentos, antecedentes, transacciones y resultados, desarrollo de temas, descripciones y estudio de casos, validación (confirmación), esquema para la audiencia y reunión de informes formales. |
| Evaluación de (Grotelueschen, 1980) | El modelo, presenta el proceso de enjuiciamiento y toma de decisiones encaminadas a, por un lado, la rendición de cuentas y, por otro: a la reestructuración o propuestas de mejoras sobre un determinado programa. Este programa esencialmente se divide en tres etapas o dimensiones, las cuales a su vez se concretan en ocho aspectos fundamentales para planificar la evaluación de programa de formación. | Propósito de la evaluación (esta dimensión debe estar claramente especificada y definida a priori); Elementos del programa, y; Características o componentes del programa. |
| Método del Caso de Éxito de Brinkerhoff (1981) | También se parece al modelo de evaluación comprensiva de Skate y a la de Patton evaluación de la utilización, pero en menor grado. Para el autor las evaluaciones del modelo deben reflejar los propósitos de los requerimientos de los stakeholders para lograr incrementar las posibilidades de que la información obtenida sea utilizada. | Factores o fases de éxito: ¿Qué tan bien se utilizó el aprendizaje a nuestra organización como para facilitar el desempeño requerido? ¿Qué está haciendo la organización para facilitar la mejora del desempeño? ¿Qué debe continuar haciendo y fortalecer? ¿Qué está haciendo la organización? - o ¿qué no está haciendo? -, ¿Qué impide alcanzar el desempeño requerido del aprendizaje? ¿Qué hay que cambiar? |

| Modelos y representante | Descripción del modelo | Fases |
|---|--|---|
| El modelo (Cervero y Rottet, 1984, 1986) | El modelo fue completado posteriormente (Dimmock, 1993). El propósito fundamental del modelo es enlazar la formación continua con el desarrollo profesional de los sujetos. Está compuesto por una serie de constructos o bloques que se consideran variables independientes: el programa de formación continua, profesional en ejercicio, la naturaleza del cambio que se propone el sistema social de referencia de los sujetos objeto de la evaluación. | Programa de formación; Profesionales en ejercicios; Cambio propuesto; Sistema social= cambio de conducta. |
| Modelo de Robinson, (Robinson, (1988) | Este modelo se compone de 12 fases orientadas a la evaluación de resultados y que directamente enlazan con los cursos de formación. Se concreta en la fórmula: experiencias de aprendizaje x contexto = resultados. | Se concreta en 12 fases orientadas a la evaluación de resultados y que directamente enlazan con los cursos de formación. |
| El modelo de Phillips, 1990 | Desarrolla una metodología que permita evaluar el impacto económico de la formación en las organizaciones. La medición de los resultados a nivel de rentabilidad se realiza mediante el cálculo del retorno de inversión (ROI) a la formación. | Recogida de información o de datos; aislamiento de los efectos de la formación; clasificación de los beneficios de la formación en términos económicos y no económicos; conversión a valores monetarios; cálculo del retorno de la inversión. |
| Modelo de Cabrera, 1993 | Para la autora, excluye la evaluación de la satisfacción como parte del proceso de la evaluación de resultados y considera que dicha evaluación tiene un valor predictivo de un nivel a otro. | Eficacia; Efectividad; Impacto; |
| Modelo de Wade (1998) | Es un modelo que se plantea de manera similar al de Kirkpatrick, no obstante, la autora ofrece doble alternativa a la evaluación de impacto: En el puesto de trabajo, y; En la organización. | Repuesta: reacción ante la formación y aprendizaje; acción: transferencia de los conocimientos adquiridos a su puesto de trabajo, resultados: efectos de la formación en el negocio, medido a través de indicadores cuantitativo y cualitativos; impacto: efectos de la formación en la institución, por medio del coste-beneficio. |
| Evaluación orientada a los resultados (Jackson, 1994) | El modelo busca expresar los resultados en términos de los objetivos para, de esta forma, probar la eficacia del programa de formación objeto de evaluación. | Identificación de necesidades; análisis de las necesidades de formación; explicitar por escrito los objetivos del programa de formación; desarrollo del programa; llevar a cabo el programa; evaluación del programa; comunicación de resultados. |
| Modelos de Meignant (1997) | También sigue de cierta forma el modelo creado por Kirkpatrick. Cree que los beneficios de la formación van más allá del coste-beneficio, separando los efectos de la formación de forma unida (beneficios económicos y no económicos. | Evaluación de la Satisfacción; Evaluación Pedagógica; Evaluación de la Transferencia al puesto de trabajo; Evaluación de los efectos de la formación. |

| Modelos y representante | Descripción del modelo | Fases |
|--|---|---|
| Modelo de Bravo, Contreras, Crespis, (2006), | Tiene un carácter fuertemente economicista de corte experimental. Describe la forma como el programa los enfrenta definiendo una “hipótesis causal” de los distintos niveles que lo componen. | Impacto a nivel de acciones de las empresas, Impacto en el comportamiento estratégico, Impacto sobre resultados económicos, Impacto sobre resultados de política. |
| Modelo Sistémico de Vann Slyke et al. 1998), | El Modelo provee de un conjunto de variables que interactúan como factores predictores del éxito de la acción formativa on-line. | Evaluación de: las características institucionales, de los discentes, de las características del curso y, de la formación a distancia. |
| Los cinco niveles de evaluación (Marshall and Scriver (en McArdle, 1999) | El Modelo está orientado a asegurar el conocimiento y competencias en el estudiante virtual (docencia, materiales del curso, Curriculum, módulos y transferencia). Pone especial énfasis en el docente, como agente dinamizador de la formación en entornos virtuales. Este modelo se centra en cinco niveles de acción orientados a asegurar el conocimiento y competencias en el estudiante virtual. | Docencia; Materiales del curso; Curriculum; Módulos de los cursos; Transferencia del aprendizaje. |
| Modelo de Oriol Amat. (1998) | Expone que la evaluación de la formación debe abarcar seis niveles: | Satisfacción de los alumnos Aprendizaje de conocimientos Aprendizaje de Capacidades Aplicación de lo aprendido Efecto de indicadores de calidad o productividad Impacto económico |
| Modelo de Barzuchetti-Calude, (1998). | Según los autores, la formación generadora de competencias para diseñar su modelo de formación (Cano, 2004). Clasifican los objetivos de impacto en: socio-organizativo, cultural y empresarial. También, vinculan indirectamente con un problema concreto y se consideran de difícil cuantificación económica (Gairin, 2010). Además, analiza los resultados o efectos en tres niveles: La mejora de las condiciones de funcionamiento La explotación de la organización, y; La adquisición de conocimientos, habilidades y comportamientos útiles para mejorar y desarrollar las competencias profesionales de las personas o construir competencias colectivas. | Condiciones de la explotación: evaluación de las condiciones de funcionamiento y explotación de la empresa; Situación Profesional: evaluación de las competencias profesionales individuales o colectivas para el trabajo; Situación de la Formación: evaluación de la adquisición de los conocimientos útiles para mejorar o evolucionar las competencias profesionales adquiridas. |
| Modelo de Evaluación de Kirkpatrick (1959,1996, 1999). | Este Modelo de Evaluación de Programas de Formación establece diez factores a considerar a la hora de planificar y poner en marcha cualquier acción formativa. Sobre el décimo factor, denominado evaluación, se estructura el Modelo de Cuatro Niveles de Evaluación que componen las fases del mismo y conceptualiza la formación de una manera integrada. Es decir, cada nivel depende del anterior. Asimismo, considera que los efectos o resultados de la formación pueden traducirse más del coste-beneficio. | Evaluación de la Reacción; Evaluación de los Aprendizaje; Evaluación de los Comportamientos y/o conductas, y; Evaluación de los Resultados o efectos de la formación. |

| Modelos y representante | Descripción del modelo | Fases |
|-------------------------|--|---|
| Modelo de Chang (2000), | Este modelo sirve como material de apoyo a los responsables de planificar, impartir y evaluar la formación. El modelo se presenta como un proceso cíclico con fases diferenciadas. Aunque se trata de un proceso flexible y abierto, no por ello hay a dejar de lado la rigurosidad a la hora de seguir los pasos que se fijan en el diseño. | Identificar las necesidades de formación; La elección y Diseño del enfoque de formación; Elaborar las herramientas necesarias para llevar a cabo la formación o entrenamiento de los asistentes; Puesta en práctica de lo diseñado anteriormente, (fase de Aplicación de las técnicas de formación). |
| Modelo de Pineda (2000) | En este modelo la autora valora la adecuación pedagógica de la formación como un nivel educativo y, en consecuencia, da la alternativa de dos niveles de evaluación de impacto, separando uno de ellos con el propósito de indagar y comprobar la rentabilidad de la formación de la institución. | Satisfacción de los participantes; Consecución de los objetivos de los aprendizajes por parte de los participantes; Coherencia pedagógica del proceso de formación; Transferencia de los aprendizajes adquiridos al puesto de trabajo; Impacto de la formación en los objetivos de la organización, y; Rentabilidad de la formación a la organización. |

Nota: Elaboración propia

Partiendo de esta clasificación, también Sanz (1990); MNadaoset al. (1991), Scriven (1991), Alvira (1991, Colás y Rebollo (1993), Rodríguez et al. (1993) y Ballesteros (1989), hablan de cuatro tipos de evaluación que interactúan entre sí: (a) evaluación del contexto, (b) necesidades, (c) del diseño y planificación del programa, y (d) del proceso-desarrollo y del producto-resultados. Por otro lado, Alvira (1991), y Ruth (2005) añaden a los tipos de evaluación de programa anteriores cuatro más: evaluación de la evaluabilidad de la cobertura, económica y de Impacto. Estos tipos de evaluación de resultados tienen importancia por sí mismos y se podría revisar cada una de estas aportaciones, sin embargo, hay que recordar que se ha seleccionado la Evaluación de Resultados diferida para esta investigación.

3.8. Modelo de Kirkpatrick para Evaluar la Formación Continua

3.8.1. Contextualización

Debido a la importancia que ha adquirido en la actualidad ofrecer una formación de mejor calidad para contar con maestros más cualificados, evaluar los resultados y efectos de los programas de formación continua se está convirtiendo en una necesidad fundamental y al mismo tiempo en la posibilidad para que las instituciones formadoras indaguen acerca de los cambios y repercusiones que se generan en la práctica docente a consecuencia de la formación recibida.

Por este motivo, determinar si un programa debe continuar o mejorarse para garantizar el cumplimiento de aprendizaje, demostrar y maximizar el valor de la formación y alinear la formación con la estrategia son las principales razones para evaluar (Kirkpatrick-Jame, 2007). Desde ese razonamiento muchos autores han diseñado y puesto en funcionamiento diversos modelos que sirven como guía particular aplicable a las diferentes maneras de evaluar la formación. Algunos de estos han dividido dicha evaluación en niveles, en cambio otros han establecido el proceso para su implementación de acuerdo a las dimensiones y vinculación que hay entre cada componente del programa. No obstante, se puede señalar que, aunque cada modelo tiene diferentes maneras para realizarla, la finalidad de todos es evaluar los efectos que han tenido la ejecución y aplicación de un programa u otro proceso que busque mejorar dicha formación.

En ese sentido, para que el proceso evaluativo sea efectivo y cumpla con los requerimientos de la evaluación, se debe seleccionar un modelo adecuado que permita la recopilación de información precisa sobre el programa de formación (Zinovieff, 2008). En el capítulo tres de este trabajo investigativo, se realizó una descripción exhaustiva sobre los distintos modelos para evaluar los resultados de la formación (ver cuadro. de la página tal), que dan muestra, en efecto, que las últimas décadas se cuenta con una gran diversidad de modelos para revisar la efectividad y el impacto de los programas formación (Feixas et al., 2013^a, 1015; De Rijdt et al., 2013; Parsons et al., 2012; Stes et al., 2007; Gairín, 2010; Zabalza 2011; Stes et al., 2010; Steinert, et al. 2006; Biencinto & Carballo, 2004; Guskey, 2002; Pineda, 2000, 2003; Kreber & Brook, 2001; Gilbert & Gibbs, 1999).

Estos autores sugieren esquemas verificados que contribuyen a la realización de estudios más riguroso y consistente que ayudan a desarrollar conocimiento en torno a tan complejo tópico como es la evaluación de programas. Al respecto, cabe subrayar que pueden encontrarse también algunas dificultades al llevar a la práctica una evaluación de la formación (Biggs, 2008, 2005, 2004; Álvarez, 2000; Román, 2002; Santos, 2001; Brown & Glasner, 2003; Fraile & Aragón, 2003) debido a que aún no existe un consenso definido sobre el modelo más recomendable y óptimo para llevar a cabo la evaluación de la formación.

Esto se debe en gran medida a los objetivos de la investigación y de los recursos disponibles (Chalmers, 2012), pero, de lo que no cabe dudas es la existencia de modelos que pueden ser utilizados para la evaluación de programas de formación (Suárez, 2013), esto se debe a que cada vez más las instituciones reconocen la necesidad y el valor de evaluar acciones formativas (Galindo, 2008).

En tal sentido, como el presente estudio se trata de una investigación evaluativa se ha seleccionado el Modelo de Evaluación de los cuatro niveles de resultados de Kirkpatrick por considerarlo útil, sencillo, completo y el más idóneo para la presente investigación.

El modelo desarrollado por Kirkpatrick es considerado como pionero en abordar científicamente la evaluación de la formación. Es importante considerar que aun después de pasar más de 45 años de la aparición de este modelo, aún sigue vigente y sigue siendo objeto de revisión por diversos autores y el propio autor. Está orientado a evaluar los resultados de una determinada acción formativa y establece la evaluación de la formación continua para desarrollar procesos que evalúen el resultado y los efectos que pueden producir un programa de formación en los participantes, en su práctica docente y entorno laboral. Rubio (2003) lo define como la evaluación del impacto de una acción formativa a través de la reacción de los participantes sobre el aprendizaje logrado, la transferencia alcanzada y los resultados basado en los criterios establecidos. Si bien inicialmente el modelo era utilizado en el ámbito empresarial, ha sido reconocido y adaptado por los formadores en el mundo educativo como herramienta muy útil para indagar la valía de programas formativos.

3.8.2. Descripción del modelo

Para Kirkpatrick (1998) las razones para evaluar un programa son justificar la existencia del departamento de capacitación mostrando como contribuye a los objetivos de la institución; continuar o discontinuar un programa y; obtener información sobre cómo mejorar futuros programas. En este modelo, el autor desarrolló un marco de trabajo para ayudar a determinar qué datos debían ser recolectados.

Al modelo se le denomina evaluación de acciones formativas porque pretende comprobar y determinar la efectividad un programa de formación (Kirkpatrick, 2004, 2007) y (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2000), a través de un ordenamiento y comprensión de sus cuatro niveles (Feixas, Lagos, Fernández & Sabaté, 2015), que son establecido a través del análisis previo de los diez factores utilizados como requisitos fundamentales para reconocer y comprobar el valor, la utilidad y calidad de un programa de formación. Kirkpatrick (1959, 1975, 1979); Kirkpatrick y Kirkpatrick (2000) consideran que al planificar e implementar una acción formativa eficaz, es necesario considerar cuidadosamente cada uno de los siguientes factores:

- 1. Determinación de necesidades.** Para que el programa de formación se efectivo y cumpla con el criterio de funcionalidad, tiene que estar fundamentado en satisfacer las necesidades de los participantes. Si no se realiza una adecuada determinación de las necesidades tanto de los participantes como a los demás implicados, dicha formación no conseguirá ser de calidad. Es decir, la inadecuada evaluación de necesidades, puede dificultar la eficacia del programa de formación y ser aplicados de forma incorrecta como solución a algún problema de rendimiento (Semler, 1997; Sadler-Smith, Sargeant & Dawson, 1998; Chi, Wu & Lin, 2008; López, Del Valle, 2013). Según Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), identificar las necesidades formativas de manera correcta es una prioridad imprescindible para el éxito y la evaluación del programa. Así mismo, los autores sugieren varias vías para la identificación de necesidades como son:
 - Realizar preguntas a los participantes, y a los superiores y las demás personas que están el mismo contexto laboral para saber cómo estando realizando el trabajo, e identificar los conocimientos o las competencias que piensan que necesitan.

- Entrevistas o encuestas con los subordinados de los participantes sobre las necesidades que identifican en sus superiores.
- Elaborar pruebas a los participantes.
- Estudiar los registros sobre la evaluación de los resultados de los participantes en sus trabajos.

2. Fijar de objetivos. Deben establecerse tomando en cuenta tres posibles objetivos o aspectos de la acción formativa que se busquen lograr que podrían ser: los resultados que se pretenden lograr, las conductas necesarias para el logro de los resultados y los conocimientos, habilidades y actitudes para lograr esos resultados deseados, siendo este últimos aspecto sobre el cual se fundamenta los logros finales del programa, porque busca la mejora del conocimiento, las competencia, cambiar y transformar las actitudes de los participantes (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2000, 2007, 2009).

La determinación e identificación de los objetivos son clave para lograr transformar las necesidades de formación en objetivos concretos y viables que establezcan con claridad los aprendizajes que los participantes deberán aprender en el programa de formación. En ocasiones, la implementación una acción formativa solo busca valorar los conocimientos adquiridos, otras las habilidades y otras valora las actitudes. En el caso de esta tesis se valoran los resultados en cuanto a satisfacción y utilidad, conocimientos, habilidades y aprendizajes, cambios de actitudes (comportamiento) en la práctica y para qué ha servido la acción formativa en el aula y en la misma institución. Aunque los objetivos se alcancen, no siempre se logra la motivación, participación y satisfacción de los participantes, por lo que es necesario darle un seguimiento riguroso para garantizar la consecución de éstos.

3. Determinación de contenidos del programa. Tener como prioridad las necesidades formativas y elaborar unos objetivos claros y precisos son elementos fundamentalmente importantes para construir los contenidos de la acción formativa y las asignaturas a impartir en el programa. En este factor se debe tomar en cuenta los contenidos y temáticas jerarquizándolos desde lo más y menos relevantes con el propósito de lograr los objetivos y satisfacer las necesidades formativas detectadas.

4. Selección de los participantes. La selección de los posibles participantes debe realizarse en función a unos criterios bien descritos y explícitos.

Para ello se necesita tomar cuatro decisiones importantes, como son: quienes pueden beneficiarse de la formación, las disposiciones legales que se requieren, si la formación es por iniciativa propia u obligatoria y finalmente la división de los participantes, según el nivel de organización de la formación.

Seleccionar correctamente los participantes garantiza no solamente que se ha realizado una buena detección de necesidades, sino también que de los participantes realmente pueden realmente superarlas.

- 5. Determinación del mejor plan de trabajo.** Se debe planificar el programa en un período de tiempo y con un horario adecuado. Lo que significa que se debe tomar la disponibilidad horaria de los participantes, autoridades de la institución formadora y el mejor ambiente que garantice las condiciones idóneas para que se logre el aprendizaje. Las características de dicho plan deben establecerse, comunicarse e informarse a tiempo, según las necesidades y disponibilidades de los participantes y las autoridades. Si estos aspectos no están bien definidos, la actitud de los participantes hacia el programa podría ser negativa. Para evitarlo es necesario negociar y consultar la/las responsabilidades de trabajo que tienen los participantes que realizarán la acción formativa.
- 6. Selección de la infraestructura apropiada.** Organizar el programa en el lugar y las instalaciones adecuadas garantiza un ambiente propicio para generar los aprendizajes y los cambios de actitudes. El mismo debe adecuarse a los contenidos y al plan de trabajo. La localización, los tiempos de desplazamiento, la adecuación de los salones de clases para poder desarrollar el programa formativo, aunque son aspectos de segundo orden, sino se prevén como un factor de calidad pueden provocar influencias y actitudes negativas en los participantes, afectando su motivación extrínseca e intrínseca para aprender, así como también la percepción hacia la institución formadora determinando en cierta forma el éxito del programa.
- 7. Selección apropiada de los formadores.** La selección adecuada de los formadores garantiza el logro de los objetivos del programa de formación. Según Kirkpatrick & Kirkpatrick (2007), este requisito es crítico, y quizás el más importante para garantizar el éxito y calidad del programa.

8. Entre las características que deben poseer se destacan: el dominio de la materia, conocimiento de los temas, capacidad enseñar aprender y motivación para transferirlos efectivamente, conocimiento del grupo, habilidad para facilitar la participación, el intercambio de opiniones y sobre todo tener una disposición de satisfacer las necesidades formativas de los participantes. Finalmente, otra de esas características está relacionada con el uso del lenguaje para explicar de forma clara y precisa el proceso de evaluación y entregarles las hojas con los criterios del qué y cómo se evaluará todas las sesiones de clases. Sin embargo, hay que destacar que no siempre se cuenta con el formador más idóneo, con el de más calidad, o el que más se ajusta al perfil tanto de los participantes como la materia a impartir, debido a que muchas veces por razones económica o por la falta de tiempo de los mismos.
9. **Selección y preparación de los materiales audiovisuales.** Este factor ayuda a las instituciones del programa a mantener el interés y lograr una comunicación efectiva. Esto dependerá en gran medida al grado de conocimiento, destrezas y disposición del formador para desarrollar los contenidos de su materia utilizando técnicas y ayudas apropiadas como principio fundamental para garantizar el éxito y la eficacia del programa. En tal sentido, para identificar los materiales de apoyo más aptos, Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), recomiendan que utilicen tres criterios principales, como son: Que puedan ayudar a mejorar la comunicación con el grupo; que logren la participación y; capten la atención y el interés de los participantes.
10. **Coordinación de la formación.** Otro factor tomado en cuenta para garantizar la efectividad del programa es la coordinación de la formación, que puede darse desde dos vertientes: la primera el que coordina, pero no imparte la formación y la otra el que coordina e imparte la formación. Es recomendable que el que coordina no tenga también que impartir una materia, porque le podría quitar eficacia a dicha responsabilidad. La función del coordinador es, por un lado, satisfacer las necesidades del formador en algún momento de la sesión o módulo de clase como también la de los participantes.

11. Evaluación del programa de formación. Para asegurar la efectividad del programa de formación, es necesario establecer el sistema de evaluación del programa con anterioridad.

Diseñar los diferentes instrumentos y criterios tomando los componentes del programa (diseño, planificación, implementación y evaluación final) con la finalidad de valorar cada uno de los niveles de resultados en cada momento del proceso formativo. Sobre este décimo factor se estructura el Modelo de los cuatro Niveles que representan una secuencia organizada y estructurada para evaluar programas. En cada una de estos niveles, el autor, propone una serie de condiciones e indicadores que facilitan y estructuran la evaluación y su combinación entrega una imagen total de ella, lo que ayuda a los ejecutores a indagar sobre dónde están las áreas de conflicto, qué deben cambiar y si continúan o no con la capacitación. En la siguiente figura se presentan los niveles de resultados del modelo:

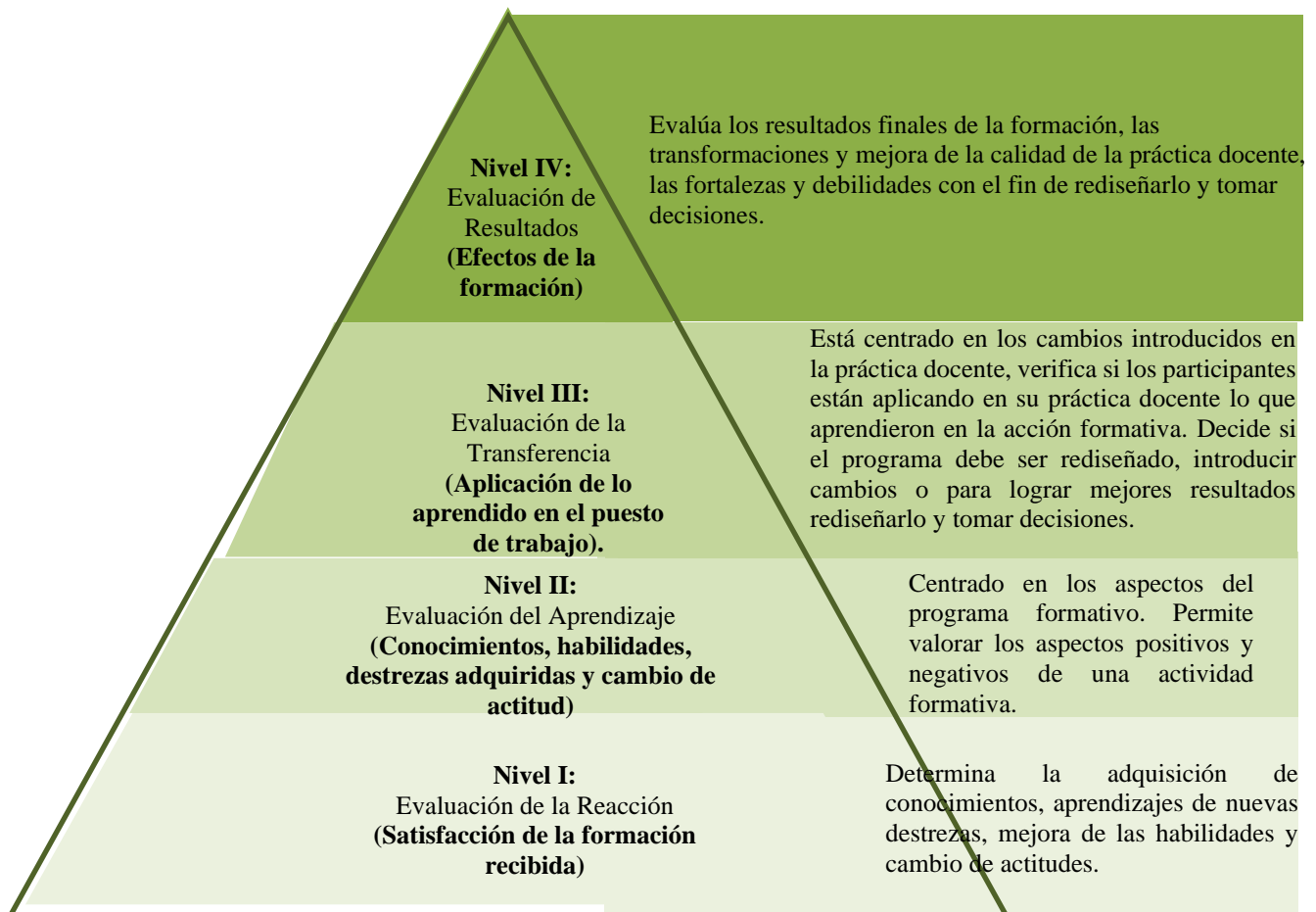


Figura 28. Modelo de los cuatro niveles de Kirlpatrick. Elaboración propia, basado en Kirlpatrick (1999, 2012).

El modelo está diseñado para evaluar cada nivel de resultado en dos bloques. Es decir, la evaluación del primer y segundo Nivel (Reacción y Aprendizaje) está orientada a los participantes. Tienen como finalidad la búsqueda de información sobre la valoración, percepción y los aprendizajes adquiridos de quienes recibieron la formación.

Estos primeros niveles tienen una importancia intrínseca para los participantes. Es decir, están directamente vinculados a la actividad formativa y, en este sentido, pueden considerarse como criterios internos aplicados por los coordinadores/formadores y responsables de formación (Gairín 2010).

Los otros dos niveles (Transferencia y Resultados), están orientados a la puesta en práctica de lo aprendido en el aula y los cambios generados en la institución como. Estos niveles pretenden identificar y evidenciar en qué medidas la institución se ha beneficiado de la formación que ha recibido el maestro y cuales decisiones se han tomado con respecto a los efectos producidos en ella como resultado de la acción formativa.

Los mismos, están relacionado con las repercusiones no personales de la formación, permiten hablar de criterios externos y pueden relacionarse con el impacto de la formación (Gairín 2010). En general se puede afirmar que, los dos primeros niveles, (reacción y aprendizaje), se aplican de una forma directa en la evaluación que realizan las instituciones al programa y son, notablemente, más fáciles de valorar. Los otros dos niveles, (comportamiento y resultados), por su complejidad, difícilmente se llevan a cabo de manera exhaustiva porque necesitan otros procesos que permitan evaluarlos de forma clara y concisa (Jiménez y Barchino, 2010); (Herrero y Calí, 2011); (Herrero et al. 2012). En la figura 29 se muestra la división de los niveles según implicados.

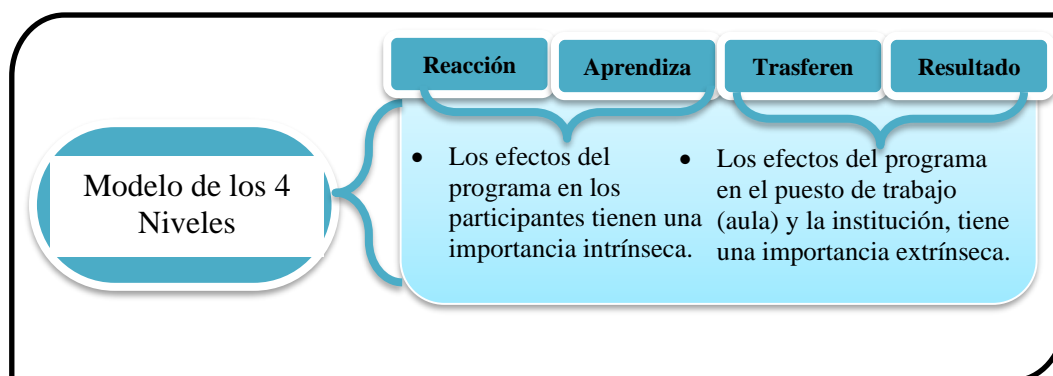


Figura 29.Efectos intrínsecos y extrínsecos de los niveles.

Elaboración propia, basado en el modelo de Kirlpatrick (1999).

De acuerdo con Jiménez y Barchino (2010), cada componente permite identificar la satisfacción de los participantes con la formación que, recibida, valorar los conocimientos adquiridos, evaluar la aplicación de las destrezas desarrolladas y la consecución de los objetivos planteados.

Asimismo, Guerra-López (2007) y Cascio, (1987), manifiestan que los niveles constituyen un marco de referencia muy aceptado para la evaluación de acciones formativas.

Esto se debe al potencial que presenta el modelo al simplificar la complejidad del proceso de valoración de los programas de formación. A continuación, se describe las características de cada nivel

3.8.2.1. Nivel I. Evaluación de la reacción



Figura 30. Nivel I: Evaluación de la reacción.

Elaboración propia, basado en Kirkpatrick (1999, 2012)

Este primer nivel de resultados es definido como la valoración de los participantes realizan respecto a la experiencia percibida sobre el programa. Tiene como objetivo fundamental valorar el grado de satisfacción que ha generado la formación recibida entre los participantes, así como también indagar sobre los aspectos útiles y menos útiles con el fin de mejorarlo. Se centra en la satisfacción de los participantes respecto a la estructura, organización y desarrollo de la acción formativa, considerando que una satisfacción positiva favorece la permanencia del programa (Gairín, 2010).

Igualmente, los datos recopilados proporcionan información sobre las diferentes características del programa de formación (Jiménez & Barchino, 2010); son de gran utilidad para la toma de decisiones y perfeccionarlo (Reza, 2007), permite determinar la motivación de los participantes para seguir aprendiendo (López, 2005) y según Kirkpatrick (1998), evaluar este nivel de reacción permite:

- Una retroalimentación que contribuye a evaluar el programa para mejorar futuras ediciones del mismo.
- Proporcionar información a los participantes y a los formadores para realizar un trabajo mejor.

En esta etapa es necesario delimitar qué se quiere evaluar recopilando elementos específicos del programa (Kirkpatrick, 2007^a), es decir, la evaluación de la reacción debe comenzar concretando los objetivos y desarrollar estándares de puntuación aceptables (Rivas, 2008). Sin embargo, se debe advertir que este nivel no es lo suficientemente fiable como para determinar si la acción formativa ha resultado eficaz o no, tiene por tanto una utilidad limitada porque las valoraciones son mayormente subjetivas y dependen de las actitudes de los participantes con respecto a la formación recibida, aunque hay que matizar que es una condición necesaria porque busca indagar cómo los participantes responden al programa (Kirkpatrick, 2012). Es decir, aunque no se sabe si los participantes han aprovechado en término de aprendizajes la formación recibida, pero permite valorar la motivación y el interés de los participantes y si la experiencia en el programa de formación ha sido satisfactoria o no.

Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), subrayan que todos los programas de formación deberían ser evaluados por lo menos en este primer nivel, porque es una fuente de información valiosa para indagar la efectividad y la mejora del programa. Se debe prestar atención sobre aspectos del programa relacionados con el tema, la preparación y el desempeño de los formadores y el programa en su conjunto.

Es decir, los contenidos del programa y el dominio de la asignatura (Kirkpatrick, 2006), la metodología y cumplimiento de las necesidades individuales (Clements & Jones, 2006); la adaptación de los contenidos, el manejo del tiempo, la claridad de la exposición, los aspectos teóricos-prácticos, la integración, idoneidad del calendario, los medios y materiales didácticos puestos a disposición (Jiménez, 2011).

De igual forma, se evalúa lo apropiado de las instalaciones, y el ritmo, claridad de las explicaciones y ambiente de trabajo (Jiménez & Barchino, 2010). En este sentido, Kirkpatrick (2007) sugiere realizar preguntas relacionadas a cada componente antes mencionado para realizar una recopilación de datos relevantes y útiles.

Al respecto, Rivas (2008) y Guerra-López (2007), aportan varios tipos de preguntas que se pueden desarrollar para evaluar la reacción, tales como: ¿qué tanto les gustó el programa de formación a los participantes?; ¿Se comprendió el material presentado?; ¿El material utilizado fue relevante para su trabajo? y ¿Se cumplieron los objetivos del programa? Estas interrogantes pueden mejorarse con la valoración del formador, permitiendo obtener un enfoque más profundo de las posibles causas que obstaculizaron de los objetivos no alcanzados (Jiménez, 2011). Desde esta perspectiva, se da posibilidades a los participantes de enunciar su sentir, comentarios y sugerencias respecto al programa de formación, para lo cual se pueden utilizar técnicas como encuestas o cuestionarios de satisfacción, entrevista individualizada, así como también grupos de discusión con las cuestiones relativas al programa de formación. Según Kirkpatrick (2012) la utilización del modelo para evaluar una acción formativa, se debería empezar siempre por este primer nivel y, consecutivamente, según la disponibilidad de tiempo y de recurso del programa, evaluar los siguientes tres.

3.8.2.2. Nivel II. Evaluación del aprendizaje

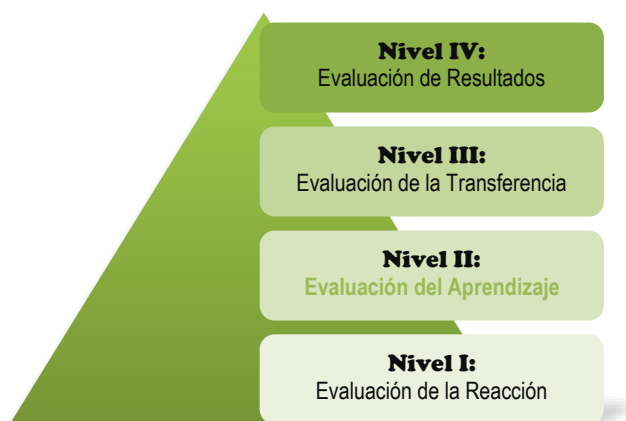


Figura 31 Nivel II: Evaluación del aprendizaje.
Elaboración propia, basado en Krkpatrick (1999, 2012)

En este segundo nivel de evaluación se valoran los conocimientos y destrezas, habilidades adquiridas y cambio actitudes en los participantes en el programa de formación.

Estas ideas son apoyadas por Guskey (2002) quien destaca que los insumos generados en este nivel se pueden utilizar para determinar si los participantes aprendieron lo que estaba planteado aprender. Para Kirkpatrick, (1987, 2006, 2012), el aprendizaje es entendido como el grado en que los participantes efectivamente adquirieron los nuevos aprendizajes, cambia de actitudes, mejora conocimientos, incrementa habilidades y superan nuevas competencias como resultado de la formación recibida. El autor plantea que el aprendizaje se valorara de acuerdo a la determinación del logro de los objetivos propuestos.

De igual forma, Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) sostienen que todo programa de formación tiene tres objetivos fundamentales:

- a) Promover la adquisición conocimientos relacionados a su trabajo de los participantes;
- b) Desarrollar sus conocimientos, fortalecer las destrezas existentes; y finalmente,
- c) Cambiar sus actitudes.

Este nivel puede ser utilizado, de acuerdo con Rosenberg (2001), como método de retroalimentación y para verificar si el programa fue efectivo, así como también con el fin de mejorarlo. Por lo general dichos cambios de actitudes y los aprendizajes adquiridos se valoran a posteriori, en función de los objetivos propuestos y en comparación con el nivel anterior de conocimientos. Por lo cual, la evaluación de este nivel debe centrarse por tanto en los conocimientos teóricos y prácticos como en las habilidades adquiridas por los participantes durante la acción formativa.

Para su evaluación, Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) sugieren hacerlo mediante la comparación de las competencias, las habilidades y las actitudes, antes y después del desarrollo del programa, para lo cual Rubio (2003) y Lazzati, (2008) recomiendan realizar pruebas antes y después de haberse realizado el programa de formación. También se puede efectuar mediante el análisis del portafolio de evidencias que por lo general son utilizados para apreciar la evolución y avance de los participantes. En ese mismo orden de ideas, Jiménez (2011) también recomienda evaluar aquellos principios, hechos y técnicas que fueron comprendidas y obtenidas por los participantes.

Esto indica que en este segundo nivel se determina la asimilación de la formación y los factores que incidieron para que los participantes aprendieran, tales como los contenidos del programa, las actividades de aprendizaje, estructura, los materiales y las herramientas empleadas en el programa de formación (Jiménez y Barchino, 2010), así como también identificar la relación entre el aprendizaje adquirido y algunas dimensiones de las antes mencionadas que pudieron afectarlo.

Según Rivas (2008), las preguntas sugeridas para evaluar este nivel deben estar organizadas directamente con el contenido del programa. El autor propone preguntas como: ¿Qué se ha aprendido?, ¿Qué no se ha aprendido? y ¿Cómo demuestras el dominio de la nueva destreza?

Este nivel es más difícil medir que la reacción por cual se necesita más trabajo para planear el procedimiento de evaluación, para analizar los datos e interpretar los resultados (Kirkpatrick, 2007). Según el autor, siempre que sea posible, el encargado de la evaluación debería diseñar sus propios procedimientos de acuerdo con sus propias necesidades. Para obtener evidencias reales de los aprendizajes obtenidos, Ruiz (2011), recomienda además de obtener información de los mismos participantes se puede observar las conductas de los participantes y conseguir el cien por cien de respuestas. De esta manera, cuando el análisis y los resultados son positivos, indiscutiblemente se puede comprobar que se han desarrollado correctamente los procesos de aprendizaje, lo que implicaría la transferencia de estos conocimientos al puesto de trabajo (López, 2005).

3.8.2.3. Nivel III. Evaluación de la transferencia

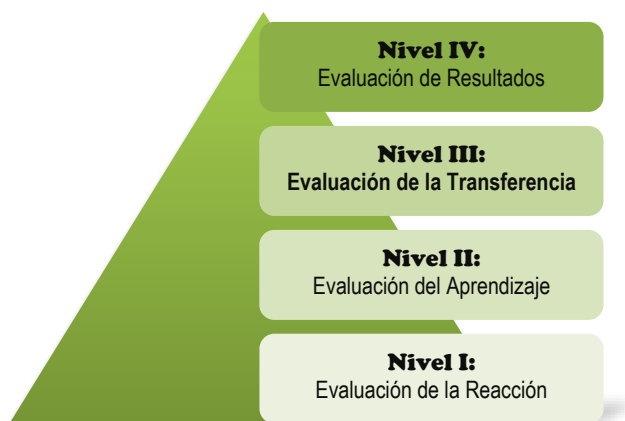


Figura 32. Nivel III: Evaluación de transferencia.
Elaboración propia, basado en Kirkpatrick (1999, 2012)

El tercer nivel evalúa los cambios en el comportamiento o la transferencia de los aprendizajes al puesto de. También se le llama transferencia de la formación o de los conocimientos. Feixas et al (2015), describen este tercer nivel como el grado en que ha ocurrido un cambio de comportamiento en el participante como consecuencia de haber asistido a una acción formativa. Mientras que López-Guerra, (2007), considera que el mismo está orientado a vincular el aprendizaje y el desempeño en el puesto de trabajo.

Busca, además, indagar si los conocimientos y destrezas adquiridas están siendo implementados en el área de trabajo (Zinovieff, 2008). Este mismo autor asegura que, es imposible anticipar los efectos de la formación si el participante no se tiene la oportunidad de aplicarlo. Este nivel es clave para conocer cómo la formación logra transformar y mejorar la institución donde labora el participante (López-Guerra, 2005), posibilita observar cómo los participantes aplican en su práctica docente lo que aprendieron y cuáles aspectos del programa usan más y por qué hay otro elemento que no se usan en absoluto. Esto contribuye a la toma de decisiones en relación a la valía del programa, su rediseñado, modificación o la introducción de cambios en el mismo para lograr mejores resultados en futura ediciones.

Su evaluación hace referencia a las nuevas conductas que los participantes que han recibido la formación desarrollan una vez terminado el programa formativo. Cuando los participantes de un programa de formación adquieren nuevas destrezas y las usan en su trabajo, se genera un efecto multiplicador en el tiempo (López 2004).

Es decir, este nivel de evaluación se caracteriza por la transferencia efectiva de los conocimientos, adquiridos, la identificación de las destrezas que se utilizan que se y la verificación de los elementos del programa que no se utilizan (Jiménez y Barchino, 2010). No obstante, hay resaltar que la ausencia de datos sobre los cambios, transformaciones y transferencia concretos a la institución constituye una de las limitaciones para evaluar el nivel. Esto tiene como consecuencia que no se puedan diseñar planes para identificar la valía del programa y así como también, dar de seguimiento a los procesos que permitan evidenciar el desarrollo y la permanencia de esos de cambios y transferencia. Kirkpatrick (2012), enfatiza que la adquisición de nuevos conocimientos no garantiza nuevos comportamientos, consolidados y estables.

Esto puede ser por la falta de incentivos, la interferencia de tareas, y de retroalimentación podría evitar aplicar lo que tenían aprendido (Nickols, 2013). Otras de las razones pueden ser que el participante no esté motivado para aplicar el nuevo conocimiento en el puesto de trabajo, o que la institución no le ha brindado las oportunidades para su aplicación, o bien él puede no haber identificado (Motta 2011).

La evaluación de este tercer nivel a diferencia de los dos niveles anteriores está relacionada con el cambio posterior de comportamiento en el puesto de trabajo. Lo que indica que los cambios no son visibles al final de la acción formativa (Kirkpatrick, 2007, 2012; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006), sino que en ocasiones se debe permitir un tiempo razonable y prudencial entre que el individuo recibe el nuevo conocimiento/destrezas, y el momento en que está preparado para aplicarlo en su puesto de trabajo (Motta, 2011).

Para evaluarlo se sugieren diversas técnicas e instrumentos como: realizar una evaluación pre y post de la acción formativa, observaciones del desempeño, así como también realizar entrevistas a los participantes, autoridades, superiores inmediatos, compañeros de trabajo, coordinadores del programa con el fin para verificar si efectivamente el cambio y la transferencia de lo aprendido se han llevado al ámbito laboral e institucional.

Con el fin de darle validez y fiabilidad a esas técnicas e instrumentos, Capacho (2011) sugiere que se establezcan unas series de criterios. Los mismos han de ser claros y específicos para que sus objetivos reflejen concretamente lo que la institución espera del participante. Estos criterios pueden ser: Tránsito de lo aprendido, Aprendizaje en equipo, apoyo de los superiores y de los compañeros, desarrollo de la autonomía personal y participación en una cultura de práctica.

Para ello se puede utilizar algunas preguntas orientativas como ¿De qué manera aplica el maestro en su puesto de trabajo los conocimientos adquiridos, y en consecuencia si se producen cambios en la acción educativa que desarrolla? con el propósito de guiar la valoración de la transferencia de lo aprendido.

Los resultados arrojados según Jiménez y Barchino (2010), permitirán identificar cuáles son los elementos que usan más y los que no se usan y la valoración del programa en sí mismo. Según los autores, esto podría influir en el rediseño, introducción de cambios y la modificación de los requisitos de acceso a la acción formativa.

Por su parte, Nickols (2010, 2013) y Motta, (2011) proponen utilizar preguntas dirigidas a indagar sobre cuales conductas son necesarias para producir cambios de comportamiento en el trabajo. Nickols sugiere plantear preguntas como: ¿cuáles son los nuevos conocimientos que se desean desarrollar?; ¿qué destrezas posee actualmente el participante?; ¿qué fortalezas presentan las destrezas actuales en su práctica docente? y ¿qué se requiere para fortalecer las destrezas deseadas?

Nickols (2010, 2013), mientras que López-Guerra, (2007) sugiere preguntar: ¿Qué cambios hubo en el desempeño de trabajo de los participantes que puedan ser atribuido al programa de formación? En la revisión literaria sobre programas de formación realizada en el Reino Unido por Parsons et al. (2012) se concluyó que existen coincidencia en los efectos y los cambios que los docentes han desarrollado como resultado del programa. Según los autores esos pueden darse en los siguientes ámbitos específicos:

- En las actitudes, el conocimiento y las habilidades de los docentes.
- En el comportamiento y en las prácticas del docente
- En la experiencia de aprendizaje del estudiante.
- En los efectos en el objetivo del programa (disciplinario o genérico) y en la participación obligatoria o voluntaria.

Por su parte Feixa et al. (2015) señalan que la evaluación sistemática de la formación debería contemplar diferentes niveles de impacto porque todos ellos coinciden en analizar:

- La percepción sobre la satisfacción con el programa, las creencias y los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje, desempeño docente o uso de los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades).
- La percepción del desempeño docente por parte de los estudiantes y el aprendizaje, así como cambios en los estilos de aprendizaje.
- El cambio institucional (los efectos en la cultura docente de la institución).

Estos efectos están directamente vinculados con los participantes, los estudiantes y los cambios institucionales. De esta manera se evidencia los efectos de la formación en la mejora de los participantes y los beneficios aportados a la institución (Rubio, 2003).

Sin embargo, Muijs y Lindsay, (2008); Stes et al., (2010), sostienen que por lo general la evaluación sobre los efectos de la formación continua se centra en evaluar la satisfacción de los participantes. Para ello, se utilizan técnicas de tipo cuantitativo (Steinert et al., 2006), lo que tiene como consecuencia que las evidencias empíricas producida al respecto sean débil y no permiten explicar los efectos deseados de la formación en niveles más complejos: la práctica real, la cultura o el aprendizaje de los estudiantes (Feixa et al., 2015).

En este sentido, Herrero (2012) manifiesta que uno de los principales objetivos de los resultados de la formación continua es precisamente la introducción de cambios en el puesto de trabajo y es lo que justifica la relevancia de la evaluación de la transferencia de la formación que a juicio de Jiménez y Barchino (2010) es evaluar si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la institución de forma efectiva y eficiente.

3.8.2.4. Nivel IV. Evaluación resultados



Figura 33. Nivel IV: Evaluación de resultados.

Elaboración propia, basado en Kirkpatrick (1999, 2012)

En lo concerniente al cuarto nivel el mismo está centrado en las repercusiones, mejoras y cambios significativos en la institución como resultado de la formación recibida por los participantes. Es el eje central de la evaluación y el nivel más complejo de evaluar (Kirkpatrick, 2007 y 2012). Evalúa el impacto de la formación en los resultados y es más difícil de evaluar, pero también el más estratégico ya desde el propio diseño de la formación (Kirkpatrick, 2012).

Evalúa los efectos de la formación en la institución (Zinovieff, 2008; Clements y Jones, 2006). Steensma y Groeneveld (2010) sostienen que en el mismo se valora el cumplimiento de objetivos del programa en la institución a largo plazo, mientras que Patricio (2011) señala que busca un impacto real de la institución desde la perspectiva de los resultados obtenidos.

En sentido general, su finalidad es evidenciar si los objetivos planificados en el programa de formación han repercutido efectiva y eficientemente en la cultura institucional donde labora el maestro que participó de la acción formativa que al igual que en el tercer nivel se necesita cierto tiempo para poder evaluar los efectos y resultados del programa en la institución.

Para evaluar dichos resultados, su autor plantea utilizar diferentes métodos e instrumentos con el objetivo de demostrar y validar que el programa de formación no implica un simple costo, sino que la efectividad de los resultados justifica su implementación. Para tales fines, Jiménez y Barchino (2010) y otros autores coinciden en el uso de instrumentos, como el cuestionario y guías de entrevistas, lo que permitiría a juicio de los autores recolectar datos relevantes sobre los resultados finales del programa. Según Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006), los datos recopilados mediante la valoración de los resultados, permitirán tomar decisiones que implica identificar los beneficios y mejoras del programa de formación en la institución. En este sentido, la evaluación de resultados está vinculada a los criterios de la utilidad percibida, la continuidad e impacto de la acción formativa en la mejora de la calidad educativa de la institución formadora. Para ello se pueden utilizar preguntas clave como: ¿qué efectos produjo el programa de formación en la institución? ¿Cuánto ha repercutido la formación que recibió el maestro en el mejoramiento de la calidad como consecuencia del programa de formación?

Sin embargo, para evidenciar los resultados se debe vincular la transferencia del conocimiento como efecto del tercer nivel y los cambios realizado por los participantes con los resultados que la institución esperaba. Lo que supone antes de evaluar los resultados este nivel la necesidad de analizar algunos aspectos (Nickols, 2010, 2011, 2013), porque requiere ser capaz de identificar los vínculos que conectan los niveles II y IV, ser capaz de trabajar para articular la transferencia de lo aprendido con los logros educativos aspirados por la institución.

Según Kirkpatrick (2012), es necesario de un periodo largo para una evaluación correcta, y un seguimiento muy directo de cada uno de los participantes que recibió la formación y puede ser una tarea difícil y exigente. Este análisis puede partir con algunas preguntas guías, tales como: ¿qué tipo de resultados se esperan? y ¿por qué?; ¿cuál es la magnitud de su valor? y ¿cuál es la vinculación entre los resultados y el comportamiento en el entorno laboral?

Para cualquier institución formadora, el objetivo último de la implementación de un programa de formación es mejorar la calidad de la formación que ofrece, a través de los cambios y transformación realizadas por los participantes tanto práctica educativa y en su desarrollo profesional como en la institución misma.

No obstante, es necesario resaltar que puede resultar compleja la comprobación de la relación directa entre los resultados y el programa de formación, debido entre otras razones, a que es mucho más fácil evaluar los demás niveles por que la información y la valoración son de aspectos concretos del programa que intentar valor este cuarto nivel porque por lo general evaluar los resultados puede ser intangible y pueden depender de diversos factores externo al programa.

3.8.3. Aspectos relevantes del modelo.

Muchos autores han creado otros modelos intentando mejorar el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick que desde la creación hace más de 45 años es utilizado y aplicado en distintas áreas del conocimiento, sirviendo como referente para la evaluación de programas de formación en muchas instituciones.

Estas ideas encuentran soporte en Rosenberg, (2001); Mantyla, (2000); Belanger y Jordan, (2000), quienes recomiendan la adopción del modelo en la evaluación de acciones formativas, ya que existe un gran interés en la actualidad por parte de las instituciones formadoras por indagar sobre la utilidad en la práctica docente de los participantes de los programas formativos implementados. Strother, (2002) sostiene que dicho modelo es viable para evaluar la formación, independientemente de la modalidad de instrucción. De igual forma, otras de las bondades relevantes del modelo de acuerdo con Winfrey, (1999) es que la información resultante de un nivel sirve como base para la evaluación del próximo.

Según el autor cada nivel sucesivo representa una medida más precisa de la eficacia del programa de formación, pero el avance de un nivel a otro requiere de mayor dedicación en cuanto al tiempo y al rigor del análisis.

El modelo de Kirkpatrick está caracterizado como una guía sencilla, con contiene preguntas y criterios precisos que conducen a una evaluación asertiva y como consecuencia de esto ha generado gran popularidad por su utilidad tanto para visualizar de forma sistemática el proceso de evaluación (Madison, 2005) como por simplificar el proceso de evaluación de programas de formación (Guerra-López, 2007). Según Mosley y Dessinger (2010) dicho modelo se ha convertido en el más ampliamente utilizado por evaluadores de diversos sectores.

Esto evidencia que su aplicación puede ser vital para la continuidad de los procesos formativos, dado que permite analizar adecuadamente los resultados de la formación (López, 2005) y tiene repercusiones intrínsecas, relacionada con el desarrollo de la persona a nivel de conocimiento, actitud y comportamiento y extrínseca, relacionada con aspectos de la mejora en la institución (Ilie & Martin, 2011).

El modelo de los cuatro niveles constituye la base para determinar qué datos deben ser recolectados (Rivas, 2008) su reconocimiento parece incontestable y particularmente, resulta atractivo porque visualiza la evaluación de manera integral e integrada, por su orientación cualitativa y porque considera un error convertir la rentabilidad en la meta última de todo proceso evaluativo (Gairín, 2010).

Es pionero, válido, vigente y de referencia ineludible porque presenta unos principios y directrices clara para cada nivel. Es útil para los responsables de diseñar e implementar programas de formación, porque es un modelo práctico, flexible y completo y fiable para aumentar la eficacia de la formación mediante la evaluación. Rubio, (2003); Guerra-López (2007); Galindo (2008); Jiménez y Barchino (2010) y Suárez (2013) enfatizan cada nivel supone determinar el nivel de satisfacción de los participantes, el nivel de aprendizaje y conocimientos adquiridos de lo que se ha enseñado, el nivel de transferencia alcanzado (cambio en el comportamiento y la aplicación de las destrezas desarrolladas), y finalmente, valorar los resultados en la institución y comprobar si los objetivos del programa fueron logrados.

En un recorrido gradual, su creador autor analiza los 4 niveles a fondo asumiendo que al evaluar la reacción de los participantes, el aprendizaje obtenido, el cambio de conducta (la transferencia de la formación) y la contribución de la formación a la institución (Kirkpatrick, 2000) se pretende evaluar las transformaciones y mejora de la calidad de la práctica docente del maestro, describir las fortalezas y debilidades del programa con el fin de rediseñarlo y tomar decisiones, así como también los resultados de la formación en la institución.

El análisis exhaustivo del modelo permite afirmar que cada uno nivel no solo varía en el grado de complejidad que tienen, sino también en lo que expresan y las exigencias que se requieren para evaluar la formación continua. Evaluar si el programa de formación ha contribuido a satisfacer las necesidades, si los que participaron en él adquirieron nuevos aprendizajes, destrezas, si hubo cambio de actitudes aplicando o no lo aprendido y si la formación ha repercutido en la cultura institucional en término de calidad y mejoras, es lo que permite en este contexto de cambio permanente y exigencias, investigar sobre los resultados esperados de un programa de formación.

3.8.4. Ventajas e inconvenientes.

En la tabla 12 que se presenta a continuación se realiza un análisis de las diferentes ventajas y desventajas que tiene el modelo de Kirkpatrick.

Tabla 12.
Ventajas e inconvenientes del modelo.

| Autores | Ventajas | Inconvenientes |
|---|-----------------|---|
| Cano, Elena y Bartolomé, Antonio (2014). | | Se concentra el objeto de evaluación (los participantes) y poco en el programa y la institución. La transferencia no está suficientemente revisada. |
| Hernández y Ornes, (2014) | | No considera de forma explícita al Docentes, Materiales Didácticos se incluyen en la relación entre los participantes, lo que refiere a la retroalimentación que dan los estudiantes. A los Estudiantes no considera de forma explícita sólo se aborda dentro del nivel de aprendizaje, debido a que busca medir los conocimientos y habilidades adquiridos. |

| | | |
|--|---|---|
| | | En lo Tecnológicos, tampoco se considera de forma explícita dentro de los aspectos a evaluar |
| Bosque 2013 | <p>Es un modelo ya probado que tiene cuatro décadas de uso como un modelo funcional.</p> <p>El proceso empieza mentalmente a dividir la atención hacia lo que está siendo medido y qué se puede medir. Tiene la ventaja de aclarar mentalmente como atacar un problema específico y lleva a preguntarse qué más se puede hacer.</p> <p>Es Propositivo</p> <p>Ayuda a visualizar áreas de oportunidad y así contribuye a fijar objetivos para planes futuros de entrenamiento.</p> <p>Es un modelo muy práctico y relativamente sencillo en su uso lo cual facilita su aplicación.</p> | |
| Nickols 2013 | <p>Es una buena herramienta a utilizar que contribuye a la toma de decisiones sobre el tipo de evaluación que se utilizara desde antes de iniciar la acción formativa.</p> <p>Es un elemento clave, utilizado como dispositivo para establecer el valor esperado de la formación.</p> <p>Guía la posterior evaluación de la formación. Es útil en la elaboración de proyectos de formación.</p> | |
| De Rijdt et al. (2013) | Facilita la clasificación de los resultados. | Es inadecuado para evaluar programas de formación porque es heterogéneo en cuanto a objetivos, competencias duración, métodos utilizados. Escasamente profundiza los aspectos que influyen en la transferencia. |
| McKinney citada por Canseco, 2013 | <p>Es un modelo funcional ya probado. El proceso de evaluación se centra en lo que está siendo valorado y qué se puede medir.</p> <p>Ayuda a resolver un problema específico y permite reflexionar sobre qué más puede hacerse. Es un modelo propositivo, muy práctico y relativamente sencillo. Facilita su aplicación y ayuda a visualizar áreas de oportunidad.</p> <p>Contribuye a fijar objetivos para ediciones futuras del programa.</p> | |
| Craig y Bittel, 1974); Gaines, (1993); Letona, (2013) | <p>NIVEL I:</p> <p>Valora la satisfacción del participante. Proveer información significativa para la toma de decisiones sobre: el material utilizado, metodología enseñanza-aprendizaje y la implementación de la</p> | <p>NIVEL I:</p> <p>No evalúa indicadores importantes como la motivación del individuo para la actividad, solo evalúa la satisfacción.</p> <p>Si la evaluación de la reacción no se realiza tomando en cuenta las</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>acción formativa. Es un nivel de evaluación de bajo costo.</p> <p>NIVEL II: Aseguran el logro de los objetivos de aprendizaje independiente de quien conduce la capacitación. Los resultados pueden usarse para mejorar la calidad del diseño y la metodología de la acción formativa. Contribuye a retroalimentar sobre las fortalezas del programa y de cómo aprenden los participantes.</p> <p>NIVEL III: Ayuda a identificar modificaciones de las acciones de la formación y el ambiente del puesto de trabajo. Permite realizar cambios en la metodología y tomar decisiones acerca de la acción formativa si no se ven resultados positivos.</p> <p>NIVEL IV: Determina si los resultados del programa han sido beneficioso o no, evidenciados por los cambios introducidos en la institución.</p> | <p>necesidades del participante se reducen los beneficios de la formación.</p> <p>No existe una correlación entre el grado de satisfacción y uso de las habilidades en el trabajo.</p> <p>NIVEL II: Algunos participantes se resisten a ser evaluados. El evaluador debe tener habilidad y amplio conocimiento sobre el contenido del programa para el diseño las pruebas y observadores con experiencia para evaluar la calidad del rendimiento.</p> <p>NIVEL III: Requiere más tiempo que los niveles anteriores y evidencias concretas en el puesto de trabajo. Necesita mayor habilidad para el diseño de los instrumentos a la medida de las necesidades reales, su administración e interpretación.</p> <p>NIVEL IV: Requiere establecer relación entre el nivel desempeño antes y después de haber recibido formación. Necesita de un tiempo para determinar si los efectos en la institución son derivados del programa implementado.</p> |
| Safar (2012) | Ha mostrado ser efectivo para evaluar cada uno de los niveles, especialmente la satisfacción de los participantes. | |
| Capacho (2011) | <p>Promueve prácticas reales de trabajo donde el participante puede desarrollar y mejorar su desempeño antes de ser evaluado.</p> <p>Evalúa el desempeño del participante después de recibir la capacitación.</p> <p>Comprueba el desempeño comparando la calificación obtenida en el programa con los cambios introducidos en el sitio de trabajo.</p> <p>Ofrece oportunidades para la valoración de las iniciativas de formación en las instituciones.</p> | <p>Desconecta físicamente al formador y el participante, cuando usualmente la conexión es compartida. Inhibe la identificación del participante en ambientes de trabajo donde grupos de personas laboran simultáneamente.</p> <p>Requiere la realización de observación directa, videos o grabaciones de audio para evaluar la transferencia de formación.</p> |
| Wang, et al., (2002); Wang y Wilcox, (2006) y Matalonga y San Feliu, (2011) | | <p>Más que un modelo de evaluación de la formación, es una taxonomía de clasificación de los resultados posibles de las evaluaciones que se derivan de la formación.</p> <p>No propone técnicas, ni herramientas para apoyar a que los practicantes consigan valorar los niveles.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| Praslova, (2010); Cartagena (2011) | Con aplicaron del modelo se obtienen los insumos necesarios para mejorar los programas de formación. | |
| Herrero y Calí, (2011, (2012) | Facilita su aplicación y a la capacidad para estructurar la complejidad de la formación. | |
| Gairín 2010 | Tiene un reconocimiento que incontestable. Articula la idea de una evaluación integral e integrada, por su orientación cualitativa y porque considera un error convertir la rentabilidad en la meta última de todo proceso evaluativo. | Evaluar las dimensiones de aprendizaje, transferencia e impacto plantean retos teóricos, técnicos, institucionales. |
| (Jiménez y Barchino, 2010). | Permite determinar la satisfacción, apreciar los conocimientos adquiridos, evaluar la aplicación de las destrezas desarrolladas y valorar si los objetivos planteados se cumplieron. | |
| Steensma y Groeneveld (2010) | Es beneficioso no solo para mejorar la calidad programas de formación, sino que también ha sido consistentemente utilizado para la evaluación de Programas en general. La aplicación del modelo permite comprobar cambios de actitudes y la percepción sobre la práctica donde se aplican de los nuevos conocimientos adquiridos. | |
| Ilie, (2009) | | Dificulta el aislamiento de los efectos de la formación en el desempeño, por la presencia aspectos intangibles. |
| Holton, (1996); Moreno, (2009) | | Estructura todo el proceso de evaluación a partir de una única dimensión, lo que hace excesivamente simplista y unidimensional. Los niveles de evaluación, hacen referencia únicamente a los resultados de la formación. Se centra únicamente en la evaluación sumativa y no da relevancia al proceso o al contexto de formación. |
| Rivas (2008) | Los cuatro niveles proporcionan la base para determinar qué datos deben ser recolectados y están dispuestos en una jerarquía, de tal modo que la evaluación comienza siempre por el nivel uno y termina en el nivel cuatro. | |
| Haupt y Blignaut (2008) | El uso del modelo demuestra la relación que existe entre la satisfacción, el aprendizaje adquirido a largo plazo y los cambios de comportamiento. | El cuarto nivel presenta dificultad para ser evaluado con los tres niveles anteriores. |
| Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007a.) | Las etapas del modelo son ampliamente utilizadas para mejorar las futuras implementación de programas formativos. | |
| Guerra-López (2007) | Sirve como guía para evaluar iniciativas de formación. | No existen datos o ninguna otra forma de evidencia que sugiera claramente que existe correlación |

| | | |
|--|---|---|
| | La superación de cada nivel representará una valoración de éxito más precisa del programa de capacitación. | entre los niveles, bien sea de forma positiva o negativa, o que uno de ellos cause al otro. |
| Bates (2004) | Los niveles representan una cadena causal donde las reacciones positivas llevan a un mayor aprendizaje, lo que produce una mayor transferencia, y, por consiguiente, mayores resultados positivos para la organización. | |
| Ilian, (2004) | La sencillez del modelo es útil para ser utilizada como heurística. Se puede adaptar de acuerdo al tipo de evaluación que se pretende realizar. | |
| Biencinto, y Carballo, (2004). | Su carácter pionero, viabilidad práctica y una excelente estructuración. | |
| Andrews y Crewe, (1999); Ilian, (2004) | El modelo se ha mantenido activo por la simpleza con la que logra transmitir los objetivos de la evaluación de la formación. | |
| Nickols, 2000, Donovan, 1999, Boverie et al, 1994, Tamkin et al, 2002 | | Es un modelo tradicional de evaluación de impacto, caracterizado por ser positivista. De poca utilidad de la información que se obtiene con la aplicación del Nivel I. Presenta una taxonomía de resultados de la evaluación. Tiene una rigidez en su perspectiva temporal. Es simple y no presta de atención a las numerosas variables que afectan el aprendizaje y la transferencia. De visión reducida de los propósitos de la evaluación y con problemas en la definición de los distintos niveles, inadecuación de los abordajes y dificultades terminológicas. Presenta dificultades en la aplicación del nivel III y el nivel IV. Que presenta falta de comprensión y no ha demostrado las relaciones causales entre cada nivel. |
| Swanson,R.; Holton, E., 2002. | | Su utilidad es mínima y hasta nociva, |
| Adams (2001), | | Es un modelo simplista y defectuoso No evaluar el impacto real de la formación ya que la porque evaluación rara vez se puede llegar a los niveles III y IV. La evaluación de la formación se estanca en el segundo nivel (aprendizaje) y no se llega al nivel 4 donde se mide el impacto propiamente dicho. |
| Alliger, et al. (1997) | Los resultados muestran correlaciones modestas entre los diferentes niveles. Las más altas se obtienen al interior de cada nivel. Tiene validez convergente que refuerza conceptualmente su | La escasez de estudios sobre el impacto de resultados no permite establecer su relación con el resto de los niveles |

| | | |
|--|--|--|
| | clasificación. Las evaluaciones de reacción basadas en la utilidad no tienen correlaciones de importancia con el aprendizaje inmediato, sin embargo, sí correlacionan moderadamente con transferencia. | Conseguir medidas en los cuatro niveles puede no resultar eficiente desde el punto de vista de costos. Los niveles están organizados ascendentemente con respecto a las necesidades de información de la institución. Existe una relación causal y de temporalidad entre los primeros dos niveles, y los últimos. Una valoración positiva en un nivel no necesariamente está relacionada con medidas positivas del nivel anterior. Pocos los ejemplos de instituciones hayan conseguido evaluar los cuatro niveles. |
| Alliger, Tannenbaum, Bennett, Trave, y Shotland, 1997). | | Existe una baja o nula relación entre los resultados de reacción y los resultados de más alto nivel. |
| Brinkerhoff y Parsons (1983,1997) | | Unidimensionalidad del modelo, los resultados se traducen en términos meramente económicos, dejando de lado aspectos muy importantes que no pueden definirse con estos términos. El posible feedback de la acción formativa no es inmediato o directo. |
| Holton, (1996). | El modelo es conocido, utilizado en numerosos contextos. | Los niveles de evaluación se tratan separadamente y no se explican qué conexiones se dan entre ellos. Es de gran complejidad y costoso en cuanto a recursos y tiempo. |
| Alliger y Janak (1989); | | No existen información, datos o ninguno ni evidencia que sugiera que los cuatro niveles correlacionados positivas ni negativamente o que uno de ellos sea consecuencia del otro. |

Nota: Elaboración propia.

Una vez descritos los aspectos relevantes, los 10 factores que contribuyen al logro de la calidad de los programas de formación y analizados los cuatro niveles que se desprenden del décimo factor (evaluación de la formación), ahora es necesario esbozar las ventajas e inconvenientes que según diversos autores tiene el modelo de Kirkpatrick. El referenciado modelo ha sido ampliamente estudiado generando posicionamiento tanto a favor como en contra. Algunos autores como Brinkerhoff (2005); Meignant, (1997); Barzucchetti y Claude (1995); Kaufman y Keller (1994); Phillips (1991); Wade, 1998; Jiménez y Barchino (2004) han añadido elementos y/o actualizado el modelo a partir del creado por Kirkpatrick en 1959.

En cambio, otros autores como son de Leung (2006), RussEft y Preskill (2005), Brinkerhoff (2003), Kraiger (2002), Pineda (2002), Preskill y Torres (1999), Holton (1996) y Bushnell (1990), sugieren a partir de diversas investigaciones realizadas, la necesidad de buscar otras opciones para evaluar la formación. Aunque el esquema de Kirkpatrick aparece para muchos autores como demasiado simple, lineal y a pesar de las críticas que ha recibido, no se puede negar que ha generado un lenguaje común para hablar de evaluación de la formación y que sirve de guía para crear nuevos modelos teniéndolo como base.

3.9. Evaluación de resultados de los programas de formación de maestros

La evaluación de programas de formación se ha constituido en un elemento esencial para la mejora continua en los entornos educativos y de servicios públicos (Mediano, 2013). En el tema anterior se ha reflexionado de manera general sobre la evaluación de programas. Aquí se trata concretamente la evaluación de resultados de los programas de formación de maestros. Comenzando con el tema y siguiendo a Gairín (1999), la evaluación puede considerarse como:

...el proceso de recopilación y análisis de información relevante dirigida a describir una determinada realidad y a emitir un juicio de valor sobre su adecuación a un referente preestablecido, como base para una toma de decisiones dirigida al cambio de la realidad analizada (p. 1).

Esta definición, implica considerar el proceso evaluativo de la formación como una manera de producir conocimiento, habilidades y sobre todo cambiar y transformar las actitudes de los participantes. Su finalidad, por un lado, debe ser de contribuir a su desarrollo profesional, y por el otro, lograr el cometido de la aplicación de la acción formativa que este elevar los niveles de calidad de la práctica docente del maestro en servicio y por ende de la educación en general. En este sentido, evaluar la formación del maestro en servicio al igual que las demás evaluaciones, debe tener presente, tal y como se indicó anteriormente, el proceso evaluativo desde la planificación de la misma hasta llegar a la comprobación de los resultados o efectos de la acción formativa. De esta forma, se puede garantizar que la formación que recibe el maestro en servicio es de calidad, que responde a los objetivos previstos y que se llevan a cabo cada una de las etapas o fases del proceso que se evalúa.

De esta misma manera, se puede señalar que este proceso obtiene informaciones valiosas que permiten asumir decisiones con mira a mejorar la formación. Estas ideas, encuentran soporte en Beltrán et al. (1999), al afirmar que la evaluación implica una serie de preguntas con las cuales se obtienen información, preparar unas buenas conclusiones y realizar sugerencias para optimizar el programa en futuras ediciones. Por otra parte, hay señalar que el objetivo primordial de la evaluación de formación es servir como herramienta útil y válida para la mejora de los procesos formativos.

Para cumplir dicho objetivo, se debe tener cuenta más que nunca, según Cabrera (2011) que la disponibilidad de información en sí misma tiene poco valor debido a la posibilidad de que dicha información dure de forma indefinida, el verdadero valor está en la habilidad para construir nueva información. La cual contribuirá a tomar las decisiones oportunas que permitan ir cambiando y transformando cada uno de los momentos en que se desarrolla la acción formativa. Como se decía anteriormente cada momento de la evaluación están interrelacionado entre sí, aunque se puedan trabajar de manera independiente. Por razón para llegar hablar sobre la evaluación resultados, es necesario realizar un repaso general de cada uno de ellos.

3.9.1. Proceso de evaluación de la formación: Finalidades y ámbitos.

El proceso de evaluación de programas puede ser conceptualizado “como una auténtica estrategia de investigación sobre los procesos educativos, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención” (Tejedor 2000, p. 2). Para para describir el proceso que conlleva evaluar un programa de formación en la tabla13 se muestran los diferentes momentos, finalidades y ámbitos de intervención donde se aplica. Luego se pasará a profundizar cada uno de esos momentos.

Tabla 13.

Momentos de la evaluación de la formación: finalidad y ámbitos

| Momentos | Finalidad | Ámbitos |
|--|---|---|
| Evaluación inicial (ex ante): 1. Evaluación del contexto y/o necesidades formativas. 2. Evaluación del diseño. 3. Evaluación de propio programa. | Se cumple antes del inicio de la ejecución. Se evalúan: <ul style="list-style-type: none"> • El contexto socioeconómico e institucional; • Problemas identificados; • Necesidades detectadas; • Población objetivo; • Insumos (recursos) y estrategias de acción. | -Diagnóstico, -Planificación del programa, -Toma de decisiones, diseño y, planificación del |
| Evaluación de la implementación (intra) | <ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del programa. Se evalúan las actividades del proceso mientras estas se están desarrollando, • Identificación aciertos, errores, dificultades. | Desarrollo o ejecución del programa. |
| Evaluación de resultados o sumativa (post). | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los resultados inmediatos tras la finalización del programa. • Se desarrolla de forma inmediata de la ejecución del proyecto, detectando, registrando y analizando los resultados en relación a los objetivos y las necesidades (Eficacia y Eficiencia). | Elaboración de conclusiones y toma de decisiones a corto y mediano, y a largo plazo. |

Nota: Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla anterior, la evaluación de la formación puede darse en diferentes momentos del proceso formativo. A continuación, se desarrolla de manera más explícita cada uno de ellos.

3.9.1.1. Evaluación inicial de la formación.

La evaluación inicial tiene como objeto establecer la estimación de su pertinencia, viabilidad, suficiencia y eficacia potencial (Aguilar y Ander-Egg, 1992). Este tipo de evaluación se realiza para identificar y determinar el punto de partida respecto a un programa con una clara función de diagnóstico, pronóstico y previsor (Pérez Juste, 2000). En ese sentido, Tejada (2005) afirma que “la evaluación diagnóstica permite conocer la realidad en la que operará un programa, tanto en lo relativo al contexto como a los destinatarios del mismo” (p. 180). Por su parte, Álvarez Rojo et al. (2002) considera que la evaluación inicial tiene que ver con el estudio detallado del diseño del programa objeto de análisis, identificando, por un lado, la relevancia o pertinencia del mismo y, por otro, su adecuación a los objetivos que se pretenden alcanzar en la intervención.

Este primer momento de evaluación abarca al programa en su globalidad estableciendo alternativas preventivas de mejora y optimización.

Su finalidad es delimitar formativamente la calidad técnica del programa, recogiendo datos sobre su fundamentación, formulación y relación con las demandas e intereses de los destinatarios. Se emplean criterios de calidad, pertinencia y realismo de objetivos y su adecuación a los destinatarios, suficiencia de apoyos y compromiso e implicación de los agentes relacionados. En este mismo orden de ideas, Ballesteros (1996) expresa que este tipo de evaluación tiene como propósito determinar la suficiencia o adecuación del programa, y que al no disponer de datos empíricos acerca de su valor o éxito, puesto que todavía no se ha implementado, trata de establecer desde un punto de vista teórico, si los medios a utilizar son potencialmente idóneos para alcanzar los objetivos pretendidos. Además de otros aspectos como son: la correcta detección de necesidades (pertinencia de la intervención) y en la calidad del diseño de la misma, prestando especial atención a su coherencia interna y al establecimiento de una correcta lógica de intervención (o teoría del programa) Ballesteros et al. (2013).

Teniendo en cuenta la finalidad y los objetivos que conlleva evaluar en su fase inicial un programa García Sanz (2003), manifiesta que también hay que valorar las dimensiones que son aquellas que hacen referencia al proceso de elaboración, la composición documental, la utilidad, la viabilidad, la coherencia y la evaluabilidad del programa. También Colás y Rebollo (1993), manifiestan que este momento evaluativo, previo a la puesta en marcha del mismo programa, está guiado a dos por dos elementos claves: la evaluación del contexto y de necesidades del programa, y la evaluación del diseño y planificación del programa en cada uno de sus momentos. Cada uno de ellos tiene como finalidad lo siguiente:

3.9.1.1.1. Evaluación del contexto y de necesidades.

En este sentido están las siguientes orientaciones:

- Trata de la identificación de las necesidades que ha de cubrir el programa de formación (Sanchiz, 2010).
- Servir de guía para la selección de problemas y la asignación de prioridades.

- Abarcar cuestiones sobre las características específicas del entorno donde se desarrollará el programa; quiénes son los participantes; qué condiciones exigen su realización y qué recursos materiales, temporales y humanos son necesarios; qué necesidades pretende cubrir o qué expectativas tienen los receptores. Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), esta es una etapa de diagnóstico de necesidades del contexto institucional y poblacional.
- Adecuar los objetivos a las necesidades de los participantes y el entorno donde se desarrollará la formación.

Una buena evaluación de necesidades formativas es el primer paso para construir un buen programa de formación. La importancia de llevar a cabo este análisis aparece insistentemente en la literatura sobre formación, llegando a considerarse como un factor clave (Llorens, 1997). Por lo que, un análisis apropiado ayuda a desarrollar objetivos instrucciones, criterios de formación y, en definitiva, proporciona las bases en las que se deben apoyar el resto de las actividades de formación (Salanova & Grau 1999). En conclusión, la evaluación inicial estudia la correspondencia entre el programa y los problemas a resolver.

Trata de juzgar la pertinencia de los objetivos del programa en relación con los problemas que afectan a la población en cuestión (Pineault It & Daveluy, 1989). Asimismo, en esta etapa deberá evaluar la pertinencia teórica del programa se ubica en el ciclo de planificación en las etapas previas a la programación. Se apoya en diferentes fuentes, testimonios y documentos, para juzgar la pertinencia de la propuesta de objetivos y metas del programa.

Se efectúa sobre el programa tal y como ha sido implantado, para evaluar los efectos conseguidos. Toma en consideración todos los efectos, esperados e inesperados, positivos y negativos, y de otro tipo, incluso sobre una población más general que aquella a quien se dirige; y los inscribe en un contexto de pertinencia amplio en el que se plantean los problemas y se establecen las prioridades (Pineault It & Daveluy, 1989).

3.9.1.1.2. *Evaluación del diseño, planificación del programa y del propio programa.*

Después de haberse realizado el análisis del contexto y las necesidades formativas para el establecimiento de los objetivos generales y la concreción del programa, se realiza la evaluación del diseño de dicho programa. Esta evaluación, también denominada evaluación de seguimiento, suministra evidencia acerca de la marcha del programa, permitiendo mejorarlo y determinando si los diferentes elementos que componen el mismo se desarrollan convenientemente. En consecuencia, su finalidad está directamente relacionada con la mejora y optimización del programa durante el transcurso de la acción formativa (Tejada, 2005). Este tipo de evaluación, refieren Aguilar y Ander-Egg (1991):

Hace referencia al seguimiento que se realiza durante el proceso de ejecución de un programa y proporciona información acerca de cómo se desarrolla dicho programa y sirve básicamente para ayudar a su puesta en marcha o para mejorar lo que se está realizando o su funcionamiento” (p. 30).

Supone al mismo tiempo un proceso de retroalimentación del funcionamiento de un programa con el propósito de favorecer el mismo e incorporar aquellos cambios que puedan contribuir a mejorarlo. Si bien los sistemas de seguimiento, son una herramienta muy valiosa para este tipo de evaluaciones y no se las debe confundir con ellos ni con la idea de evaluación continua (ya que una evaluación intermedia se lleva a cabo en un momento del tiempo determinado y desde una perspectiva “estática”) (Ballesteros et al. 2013), su finalidad es valorar su conexión con las necesidades que trata de satisfacer y con las características contextuales en las que ha de operar (Gairín, 1995). En concreto Alvira (1991), coincidiendo con Gairin, considera que el punto de atención en la evaluación de diseño se centra en:

- Reparar si los objetivos, en cuanto a su adecuación a las necesidades, son pertinentes y suficientes además de factibles.
- Analizar los contenidos, respecto a su selección, secuenciación, suficiencia, objetividad, actualidad, relevancia y pertinencia.
- Verificar las actividades, en su adecuación y suficiencia y multivariedad para el logro de objetivos.
- Valorar la suficiencia de los recursos y medios necesarios, para el desarrollo del programa, en cuanto a su suficiencia y pertinencia, cantidad, calidad y con los mismos

criterios de suficiencia y pertinencia utilizados al analizar los objetivos y las actividades propuestas.

- Analizar si el sistema de evaluación, en cuanto a su adecuación a los objetivos su especificación, su coherencia en los instrumentos y su finalidad, permitiendo aportar la información necesaria para verificar el logro de los objetivos y el desarrollo del propio programa.

En este momento evaluativo, también es necesario identificar y valorar la planificación de estrategias y procedimientos que el programa plantee para su desarrollo, atendiendo a cuestiones como la correcta definición de objetivos, si la secuencia de actividades está expresada claramente para su puesta en marcha y su temporalidad está ajustada, o si la planificación general del programa se ajusta al contexto donde se desarrollará. No tomar en cuenta alguna de estos aspectos puede afectar incluso el resto de la evaluación (Álvarez Rojo, 1991). Según Cabrera (1999), este tipo de estudio tiene como objetivo validar las necesidades intrínsecas de la formulación y el diseño del programa a partir del análisis de los distintos elementos del programa y su relevancia tanto del programa como de los problemas y necesidades.

Siguiendo con el tema, según Stufflebeam (1993), las finalidades que se deben tener en cuenta a la hora de evaluar el diseño del programa para identificar y valorar críticamente aspectos como:

- Los métodos potencialmente aplicables.
- Tomar decisiones con respecto la asignación de recursos.
- Buscar los obstáculos y barreras en el marco contextual con el fin de ayudar a los maestros y responsables de formación en la consideración de estrategias de programa alternativas según sus necesidades y circunstancias contextuales.
- Ayudar a los maestros servicio y responsables de formación a evitar la infructuosa práctica de querer llevar a la práctica programas e innovaciones que, sin duda fracasarán o acabarán con los recursos.

Las dimensiones a valorar en este tipo de evaluación hacen referencia, de forma general, a la adecuación de los elementos del programa, su cobertura, los resultados parciales, los efectos no programados y el clima social (García Sanz, 2003).

También, tiene mucha importancia valorar la situación del programa en el contexto, aplicando criterios a cada uno de los elementos que compone el programa como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

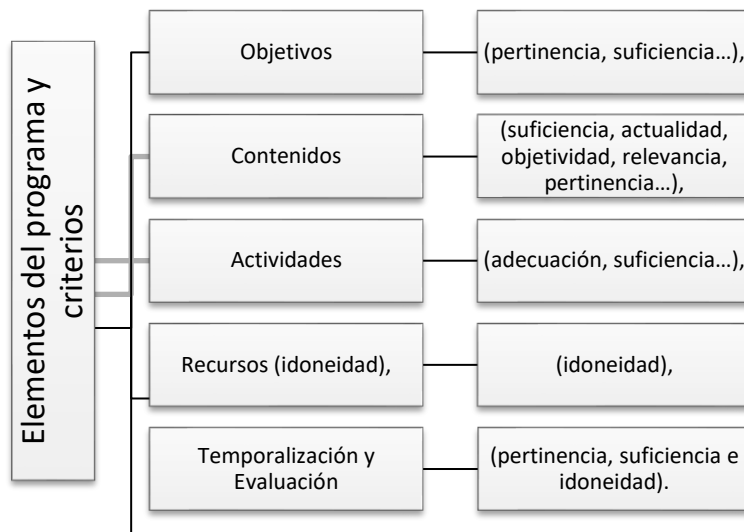


Figura 34. Elementos del programa y criterios. Elaboración propia, basado en García Sanz (2003).

Como se ha explicado en otros párrafos de este capítulo, el uso de la información subjetiva proporcionada por los participantes permite determinar la efectividad de la enseñanza y de los maestros en servicio.

En este sentido Sanchiz (2010), considera que es uno de los elementos clave a evaluar es la labor del propio formador. Junto a ello, han de tenerse en consideración numerosos aspectos de la acción: el equipamiento, la calidad de los materiales utilizados. Toda esta información ha de correlacionarse para poder entender los resultados obtenidos en cada curso y por cada formador. Para finalizar esta primera parte a continuación en el siguiente gráfico que se presentan algunos aspectos puede ayudar a resumir los elementos de este primer momento.

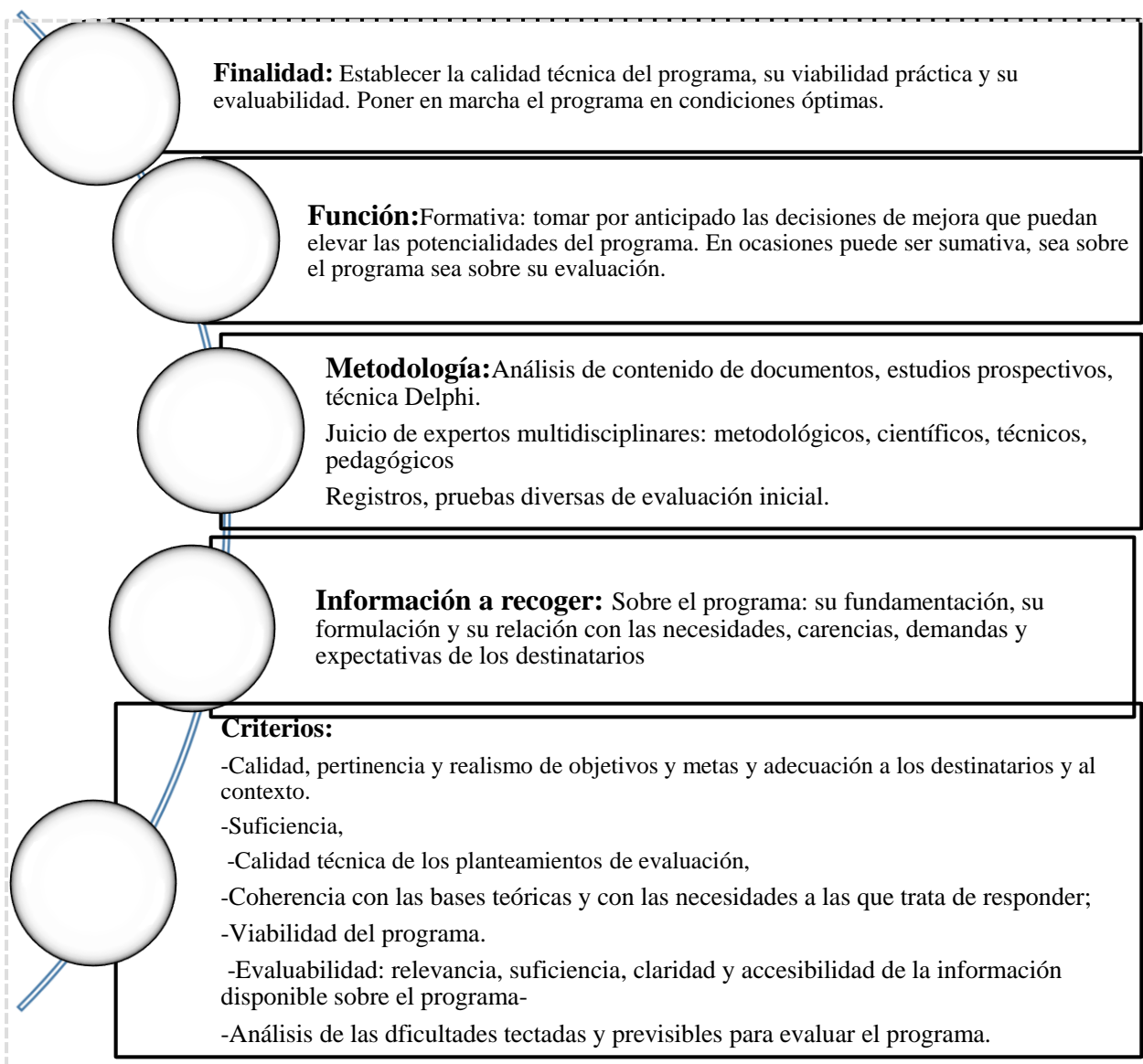


Figura 35. Elementos de la evaluación inicial del programa de formación.

Elaboración propia basada en Pérez Juste (2000).

Según Sanchiz (2010), para este tipo de evaluación la obtención de información subjetiva de los participantes es muy importante. La utilidad de este tipo de evaluación no debe ser descartada porque, conociendo esta perspectiva, los maestros en servicio pueden adaptar los objetivos de aprendizaje y mejorar el programa en función de las características de los participantes.

3.9.1.2. Evaluación de la implementación de la formación.

El segundo momento de la evaluación de la formación, es el de desarrollo del programa o evaluación formativa, introducido por Scriven (1967), quien lo describe como la etapa que forma parte integrante del proceso de desarrollo, y que tiene como finalidad proporcionar información continua para ayudar a replanificar el programa, así como proporcionar una guía al personal que le permita perfeccionar cualquier aspecto del mismo durante su aplicación. Este momento hace referencia a los procesos de implementación y ejecución del programa, comprobando la realización de las actividades previstas y verificando el vínculo de éstas con los primeros resultados observados (Ballesteros et al., 2013), de cara a la toma de decisiones.

Para tales fines, se recopila la información necesaria sobre el desarrollo del programa, sus efectos intermedios, así como los no deseados, utilizando para ello diferentes instrumentos y técnicas. Pretende descubrir durante el desarrollo del proceso los defectos de planificación y describir y juzgar las actividades que se están realizando. Se refiere a la idoneidad de la formación en el programa, valoración de las actividades, el alcance del programa y determina hasta qué punto se está ejecutando de acuerdo a lo planificado. Es decir, que los criterios de evaluación deben girar alrededor del progreso propuesto y el cumplimiento de los planes previstos; de su eficiencia; y de su capacidad para satisfacer a los participantes en el programa (King, Morris & Fitz-Gibbon, 1987).

Trata de analizar si los elementos que constituyen el programa (objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación), se están desarrollando tal y como estaba previsto. Aporta datos sobre la ejecución del programa con el fin de optimizarlo y mejorarlo durante su aplicación y permite dar respuesta a las dificultades, obstáculos, imprevistos y demandas que en el transcurrir de la acción formativa se van produciendo, para analizar el progreso y problemas que se puedan detectar durante su ejecución.

Este análisis permitirá tomar las decisiones pertinentes y adecuadas para los participantes del programa a fin de que tengan la oportunidad de aumentar sus capacidades de aprendizaje y para que los responsables de la ejecución del mismo puedan corregir y modificar las debilidades y fortalecer los elementos positivos. Para Tejedor (2000), esta fase es un proceso de retroalimentación para incorporar cambios que pueden mejorar el programa evaluado.

Tiene como objetivo juzgar el progreso del mismo (Ballesteros, 1996), constituyendo así un requisito imprescindible para la evaluación del programa (De la Orden, 2000). Para Stufflebeam (1993) establece que la evaluación de la implementación que tiene como finalidad:

- Proporcionar información continua a los ejecutores del programa y al personal acerca de que hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal y como se habían planificado y, se utilizan los recursos disponibles de manera eficiente.
- Ofrecer una guía para modificar o explicar el plan, ya que no todos los aspectos del plan se determinan a priori, o que algunas de las decisiones sean más tarde inadecuadas.
- Valorar periódicamente hasta qué punto los que participan en el programa aceptan y son capaces de desempeñar sus funciones.
- Facilitar un extenso informe del programa que detalle lo que realmente se lleva a la práctica y saber cómo lo juzgan los observadores y los participantes.

De acuerdo con Alvira (1991), existen tres fases en la evaluación del desarrollo a la que llama de la “implementación”. Esta fase se concreta en:

- Descripción resumida de qué es lo esencial en un programa.
- Recogida empírica de información de aspectos clave; cómo se aplican, cómo funcionan, etc.
- Comparación del programa tal como ha sido diseñado y tal como funciona en la práctica. En el caso de que existan discrepancias entre el diseño y la realidad, se deben tomar decisiones para adaptar o redefinir el diseño u optimizar el desarrollo del mismo.

Desde esta óptica, se pueden enumerar cinco finalidades implícitas en la evaluación de la implementación:

- Proporcionar información sobre el progreso y evolución durante el desarrollo.
- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Reajustar, adecuar o cambiar el programa en función de las contingencias surgidas en el desarrollo del mismo.
- Aumentar la información para posteriores decisiones.

- Mejorar las posibilidades de los participantes del proceso de desarrollo del programa.

En resumen, según Tejada (2002), las finalidades de la evaluación de la implementación de programa se centran en la finalidades y objetos de evaluación, tal y como se muestra en la figura 36.

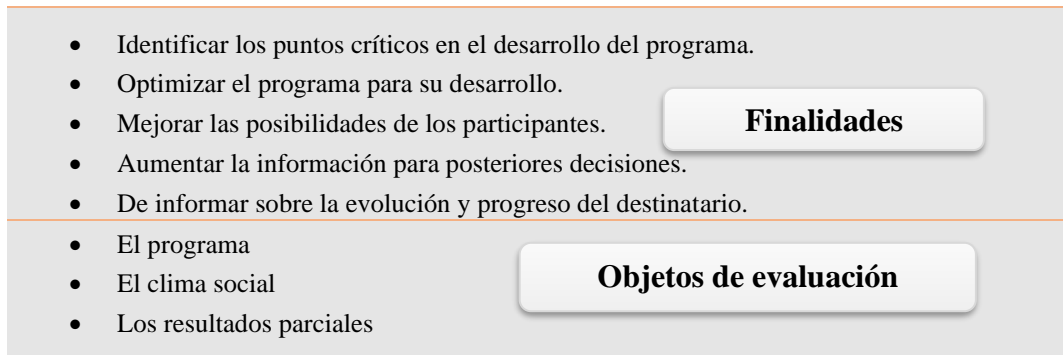


Figura 36. Finalidades y objetos de la implementación de programa.

Elaboración propia basada en Tejada (2002).

A continuación, la figura 37 corresponde a los aspectos que conforman la puesta en funcionamiento del programa.

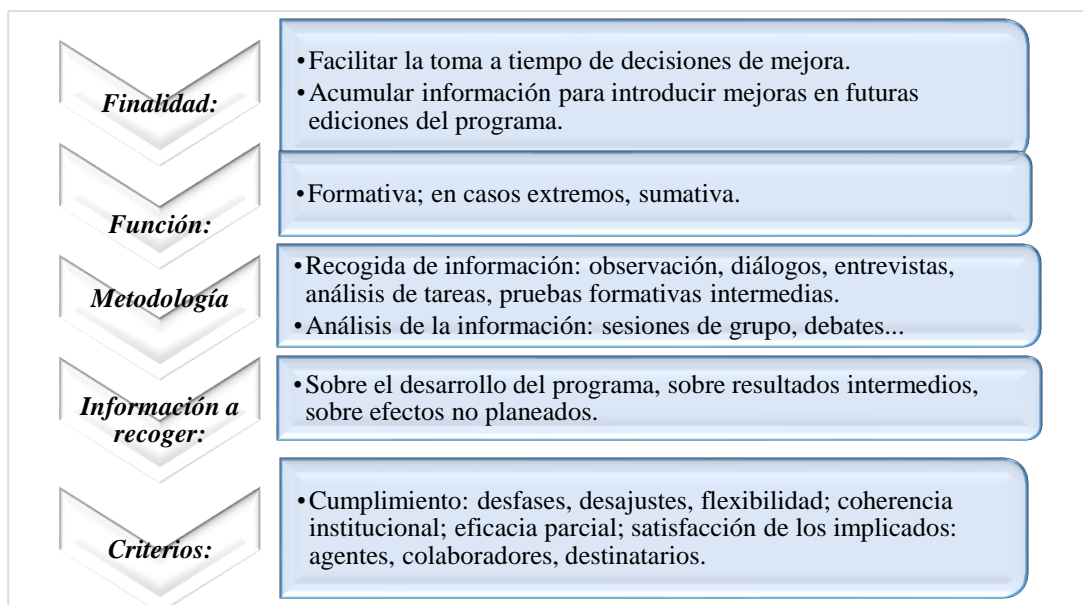


Figura 37. Elementos de la evaluación de la implementación del programa.

Nota: Elaboración propia, basado en Tejada (2002).

3.9.1.3. Evaluación de resultados o sumativa en los programas de formación.

El tercer momento es la evaluación de resultados, también llamado finalización o evaluación a fin de programa, sumativa o de cierre. En los últimos años se ha podido comprobar, según Cabrera (2011), que hoy día es tanto o más importante conocer y valorar el “qué” como el “cómo” y que lo importante es aportar pruebas objetivas, sistemáticas y completas acerca del grado de consecución de los fines propuestos en el programa, así como de la magnitud de las consecuencias no previstas que son de gran interés para los responsables del programa (Cabrera, 1987).

Metodológicamente, según Cabrera (2011), conlleva por su objeto, finalidad y criterios utilizados, nuevas implicaciones y exige una orquestación en su secuencia muy diferente del resto de las fases del proceso de evaluación de programas. La autora continúa afirmando, que al centrarse básicamente en los efectos que produce un programa, tanto en los participantes como en el contexto de actuación de los mismos, obliga a utilizar criterios típicos de evaluación extrínseca. Es decir, “resultan insuficientes para valorar el éxito de un programa, aunque son necesarios para explicar los resultados, los criterios de evaluación intrínseca (suficiencia, pertinencia, disponibilidad, idoneidad, actualización, etc.” (Tejada, 2004, p. 55).

En ese mismo orden de ideas, según Tejada (Tejada 2004), exige contar con criterios relativos a la eficacia, eficiencia, satisfacción, efectividad, y comprensividad que permitan evidenciar los efectos obtenidos al momento de determinar el éxito y valía de un programa. Asimismo, Colás y Rebollo (1993), manifiestan que dicha evaluación de resultados tiene como objetivo valorar, interpretar y juzgar los resultados positivos o negativos de un programa, ofreciendo información acerca de su prolongación, repetición, ampliación, modificación o anulación del mismo a otros contextos o ámbitos. Por consiguiente, responde a las preguntas de si un programa ha alcanzado su meta, si ha sido capaz de reducir las necesidades formativas o los problemas que originaron su aplicación, es decir, si ha producido los efectos buscados.

En palabras de Ballesteros (1996) y Ballesteros et al. (2013), este tipo de evaluación se lleva a cabo una vez que se ha finalizado la acción formativa y pretende el análisis de los objetos o resultados del mismo.

La evaluación de resultados constituye la propia evaluación de programas, porque permite indagar hasta qué punto se cumplen los objetivos previstos de un programa, establecer su valor una vez desarrollado, investigar sus efectos y compararlos con las necesidades de los usuarios o beneficiarios para, una vez juzgado, mantenerlo o darlo por terminado (Aguilar & Ander-Egg, 1992).

En tal sentido, la evaluación de resultados tiene como objetivo comprobar la eficacia del programa y la eficiencia de los resultados en su aplicación. Se basa en el análisis de la consecución de objetivos mediante criterios de eficacia (logro de objetivos propuestos), eficiencia (logros en relación con los medios disponibles) y efectividad (efectos beneficiosos no previstos, satisfacción de los implicados que han participado del proceso formativo), así como también la valoración de la pertinencia del programa, su impacto, viabilidad y replicabilidad. Para Rodríguez (1993), los criterios más utilizados a la hora de evaluar los resultados de un programa son su eficacia, efectividad, eficiencia e impacto. Se puede decir que un programa es eficaz cuando, una vez implantado, sus objetivos han sido alcanzados y van más allá de los propósitos perseguidos.

| FINALIDAD | FUNCIÓN: | INFORMACIÓN A RECOGER: | CRITERIOS: |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la eficacia del programa. | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentalmente sumativa. Cuando sea posible, sumativa formativizada | <ul style="list-style-type: none"> • Resultados en relación con los objetivos. Efectos positivos o negativos no planeados. | <p>Eficacia: grado de logro de los objetivos propuestos. Eficiencia: resultados en relación, con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica, Efectividad: efectos beneficiosos no previstos. Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal interesado / afectado. Impacto del programa en el contexto en que se aplica.</p> |

Figura 38. Elementos de la evaluación de resultados o sumativa. Elaboración propia.

En síntesis, la evaluación de resultados es el resumen aportado en todo el proceso de la evaluación inicial e implementación, que conduce a un juicio global. Es una valoración general, completa y final del trabajo desarrollado de los cambios inmediatos, así como una estimación cualitativa de la relación cantidad/calidad de conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos al finalizar el proceso.

El uso de la información cualitativa sobre los efectos o resultados de un programa de formación, resulta ser un componente relevante en la elección del programa más adecuado y, asimismo, la valoración de estos efectos es el propósito fundamental de toda evaluación de resultados. Por otra parte, durante el proceso de aplicación del programa también “se pueden establecer objetivos no previstos inicialmente y, llegado el momento de verificar los resultados, hay que tener presente que siempre se producen logros no previstos, de carácter positivo o negativo, que habrá que considerar” (Sarramona, 2012, p. 12).

3.9.1.4. Evaluación de resultados diferida de un programa de formación.

Como se comentaba anteriormente, dentro de este proceso evaluativo también aparece, en cuanto a su naturaleza y procedimientos, el tipo de evaluación que se realiza un tiempo después de haber concluido la ejecución del programa formativo. En tal sentido, dicha evaluación puede darse tiempo después, a diferencia de la evaluación de resultados o sumativa que se corresponde con la finalización inmediata de la ejecución del programa. En las palabras Sarramona (2012), tanto los resultados previstos como los no previstos, los directos y los indirectos, pueden ser evaluados en perspectiva temporal y es preciso dejar transcurrir un cierto tiempo para poder evaluar los resultados indirectos, de la misma manera que el paso del tiempo puede proporcionar nuevas orientaciones sobre consecuencias no previstas.

En la actualidad se consideran diversos tipos de resultados, además de incorporar los no previstos por el propio programa. Es decir, es aquella evaluación que va más allá del contexto educativo para conocer hasta qué punto los resultados inmediatos se han convertido en cambios observables y duraderos en el comportamiento personal, social y profesional en el puesto de trabajo. Con esta evaluación se analiza la consolidación de los resultados.

Se valoran los resultados mediatos y alejados, consolidados, previstos y no previstos en el tiempo, tomando como referencia criterios como la permanencia y consistencia de los cambios obtenidos en los sujetos, la transferencia de lo aprendido, la mejora de las prácticas profesionales o los cambios institucionales. Sin embargo, a pesar de su importancia para el proceso educativo, este tipo de evaluación es poco conocida, e incluso infravalorada por quienes la conocen (Amengual, 1989), pero hay que reconocer, que conlleva la necesidad de analizar en profundidad las repercusiones que ha tenido la acción formativa en el contexto de la intervención después de un tiempo de haber finalizado el programa. Esta evaluación es llamada también a posteriori, ex-post, de impacto o diferida. Igualmente, Gairín (1995) afirma que tradicionalmente este tipo evaluación se había limitado a comprobar si los objetivos fijados en el programa se habían alcanzado y en qué grado.

La presente investigación se inscribe dentro de este tipo de evaluación. Ciertamente, al ser realizada con posterioridad a la finalización del programa de formación, se dan por supuestas las evaluaciones diagnósticas, formativa y la evaluación sumativa, con lo que conllevan (detección de necesidades, ajustes del programa al contexto, mejora de la acción en el transcurso del programa, consecución de objetivos propuestos, certificación, etc.).

De esta forma, la calidad de un programa formativo se verifica en función de los resultados que se obtengan de la acción formativa desarrollada. Las diferentes teorías que acompañan este tipo evaluación se orientan a la descripción de los efectos relevantes y en muchas ocasiones irrelevantes, a corto, medio y largo plazo (Chen, 1990; Lipsey, 1993; McClintock, 1990; Weiss, 1997). La construcción y validación de modelos encausados para evaluar resultados diferidos de programas de formación, contribuyen a contrastar las diversas teorías sobre los efectos de la formación.

En tal sentido, cuando se responde a la pregunta ¿qué evaluar?, se pueden enunciar una diversidad de elementos y aspectos significativos que orientaran de manera directa las conclusiones obtenidas y la validación de los resultados que arroje la investigación. De manera particular, en este estudio, dicha respuesta debe ser que: el objeto de evaluación son los resultados mediatos y a largo plazo del programa de formación implementado.

Dichos resultados se denominan efectos de la formación, de los cuales se hablará más adelante. La evaluación diferida es el resultado ponderado y más profundo de la evaluación sumativa, porque contribuye a verificar los cambios y transformaciones que ha experimentado el maestro en servicio que ha participado de la acción formativa y los efectos que ha generado en la calidad de los aprendizajes que se realizan en el aula tiempo después de haberse ejecutado el programa.

Los tipos de evaluación indicados anteriormente tienen importancia por sí mismos, sin embargo, se ha seleccionado la evaluación de resultados diferida para realizar esta investigación, porque en la actualidad ha logrado una aceptación más amplia entre los encargados de planificar e impartir formación continua, constituyendo un punto de referencia para comprobar la calidad de las acciones formativas.

Se podría definir como la valoración de los resultados de la aplicación de una acción formativa, que indaga sobre los cambios y los efectos deseados o no que la misma produjo, de acuerdo con los objetivos planteados y no planificados (Cohen, Franco, 1992; Waager, 1998; Beker, 2000; Pineda, 2000; Sandoval, 2003; Abdala 2004; Amaya, 2004; Asociación Internacional de Evaluación de Impacto, 2004; Veredas, 2005; Libera, 2007; Tejada & Ferrández, 2007; Gairin, 2010).

La preocupación de toda acción formativa es siempre su perdurabilidad. Si bien los resultados a corto plazo, los logrados inmediatamente en el programa educativo - especialmente si son de conocimiento son los más fáciles de medir y valorar, también pueden ser los menos relevantes; será raro el programa que no pretenda resultados transferibles y duraderos (Sarramona, 2012). Consecuentemente con la finalidad de este tipo de evaluación, también hay que tener en cuenta una serie de criterios de evaluación, porque permite valorar resultados más allá del programa y su evaluación, para que fundamenten la toma de decisiones. Es decir, la finalidad última de este momento es identificar la valía o bondad de un programa, de acuerdo a los criterios de: eficacia, eficiencia, efectividad, transferibilidad y aplicabilidad, utilidad percibida y continuidad e impacto. Criterios orientan el proceso de esta investigación.

Por consiguiente, en la evaluación de carácter diferida que se realizan se efectúa unas series valoraciones sobre resultados del programa en cuanto a:

- Satisfacción de las necesidades del maestro que participó en el programa, (**Eficacia**),
- Ejecución efectiva de sus metas y objetivos (**Eficiencia**),
- Reconocimiento de efectos previstos y no previstos en los objetivos del programa. (**Efectividad**).
- Efectos que ha generado el proceso formativo en la calidad de los aprendizajes, que se realizan en el aula y en la institución misma (**Aplicabilidad**),
- La capacidad de los participantes del programa para mantener los cambios en su quehacer educativo y poner en práctica los aprendizajes, habilidades y conocimientos recibidos en el tiempo (**Transferencia de los conocimientos**).

Estos aspectos mencionados, solo podrían ser evaluados y analizados con rigor en un momento posterior a su finalización, que es el objetivo que persigue esta investigación, porque está orientada a describir la transferencia de aprendizajes y efectos que ha producido la formación que han recibido los participantes en su práctica docente.

Desde este discernimiento, se puede señalar que la evaluación de resultados diferida, aporta elementos que permiten valorar las transformaciones y los cambios experimentados en el entorno, las personas y las instituciones como resultado de la aplicación de la acción formativa. Su objetivo es averiguar hasta qué punto el programa ha satisfecho las necesidades del grupo implicado en el programa, así como determinar la efectividad entre los resultados (previstos y no previstos) y los objetivos.

La efectividad reconocería, en buena medida, resultados diferentes a los que fueron esperados en la delimitación de los objetivos de la iniciativa⁴ (Cohen y Franco, 1993). Tal como se explicó en párrafos anteriores, al evaluar los resultados de una acción formativa, se obvian una serie de aspectos y elementos consustanciales a la propia evaluación, como son las dimensiones relativas al contexto, las entradas y los procesos (Stufflebeam, 1987), aunque sea necesario mencionarla para articular sistemáticamente todo el proceso.

⁴ (Scriven, 1991) sugiere que, si definimos la eficacia en términos del grado de cumplimiento de unos objetivos predefinidos, resulta ser un mero sinónimo de "éxito" y reconoce que se puede construir una medida que se refiera al logro de algún resultado que puede o no haber sido parte de los objetivos iniciales de la iniciativa. Scriven, anglo-parlante, hace este comentario al término de "effectiveness" en inglés.

Este argumento encuentra sustento en Tejada (2004), al afirmar que “la misma tiene que estar conectada ineludible e indiscutiblemente al resto de las fases del proceso evaluador” (p. 49). Según este autor, la razón por lo cual no se puede perder dicha vinculación con el resto, se justifica porque la elaboración del informe de evaluación que ha de ser general, ha de estar en concordancia con el programa evaluado.

Sin embargo, no centrar la atención en estas dimensiones también se justifica, debido al carácter ex-post de la evaluación que se realiza y, a que la evaluación que se efectúa se hace a partir de las valoraciones diferidas de los participantes del programa de formación. Entre otros aspectos, el modelo de evaluación que se ha seleccionado para realizar el estudio, tiene niveles de evaluación que explican los resultados del programa a medio-largo plazo, tal y como se observa en la figura 39. No obstante, hay que aclarar que debido a la escasa experiencia que se tiene, y el carácter poco estructurado que aún mantiene la evaluación de resultados diferida, quizás unas de las razones pueden ser, como lo afirma Sarramona (2012), por la dificultad y costo que supone y hace poco habitual las evaluaciones a medio y largo plazo.

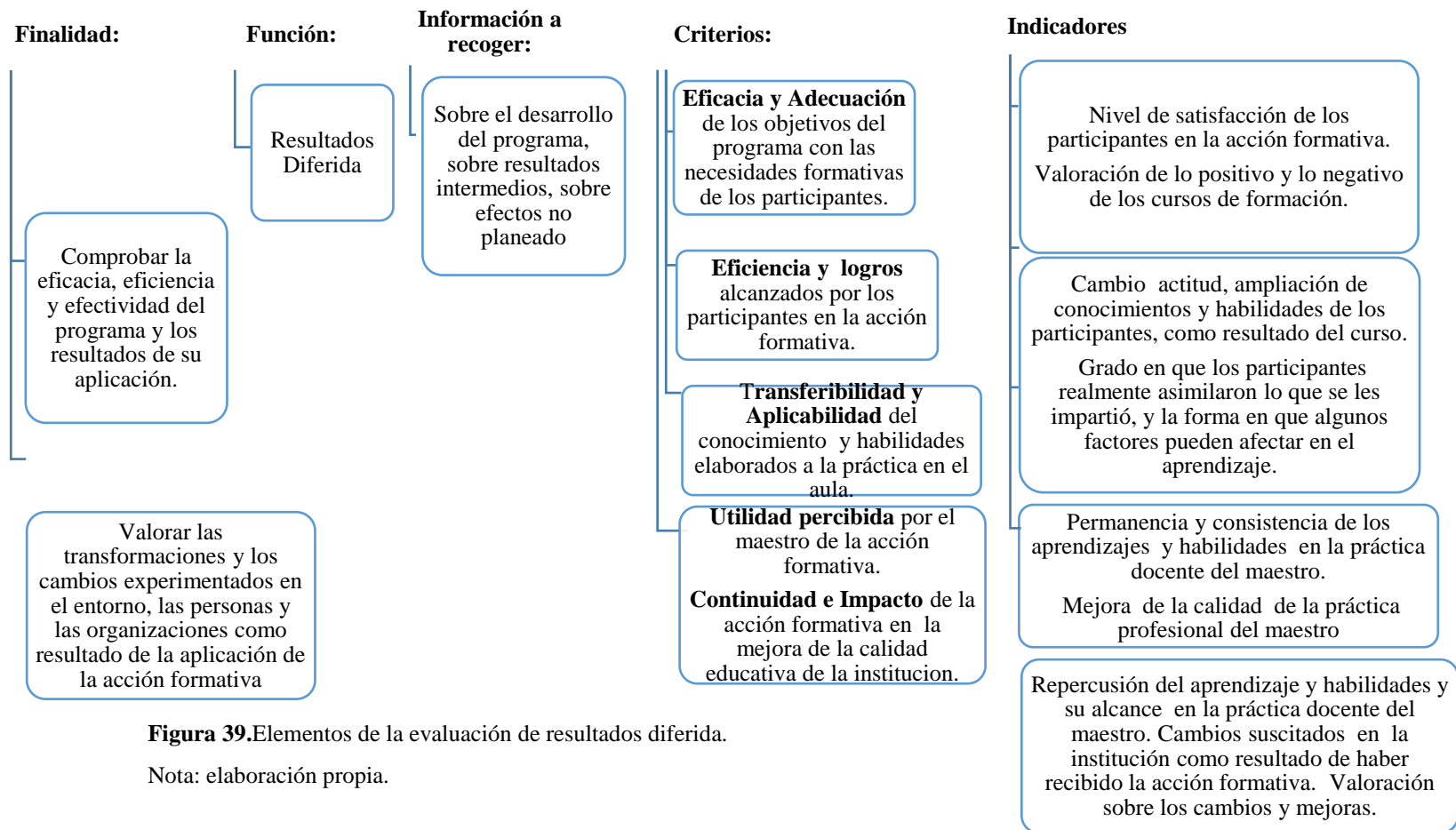


Figura 39.Elementos de la evaluación de resultados diferida.

Nota: elaboración propia.

Por tal razón, exige que se le preste mayor atención al proceso de delimitación de indicadores, al grado de participación de los participantes y a la implicación de las organizaciones, porque el contenido de la evaluación puede variar de acuerdo a que se preste más atención al puesto de trabajo o a los cambios institucionales (Gairin, 1999). En la figura 40 Para se presenta un ejemplo del proceso de evaluación de la formación.

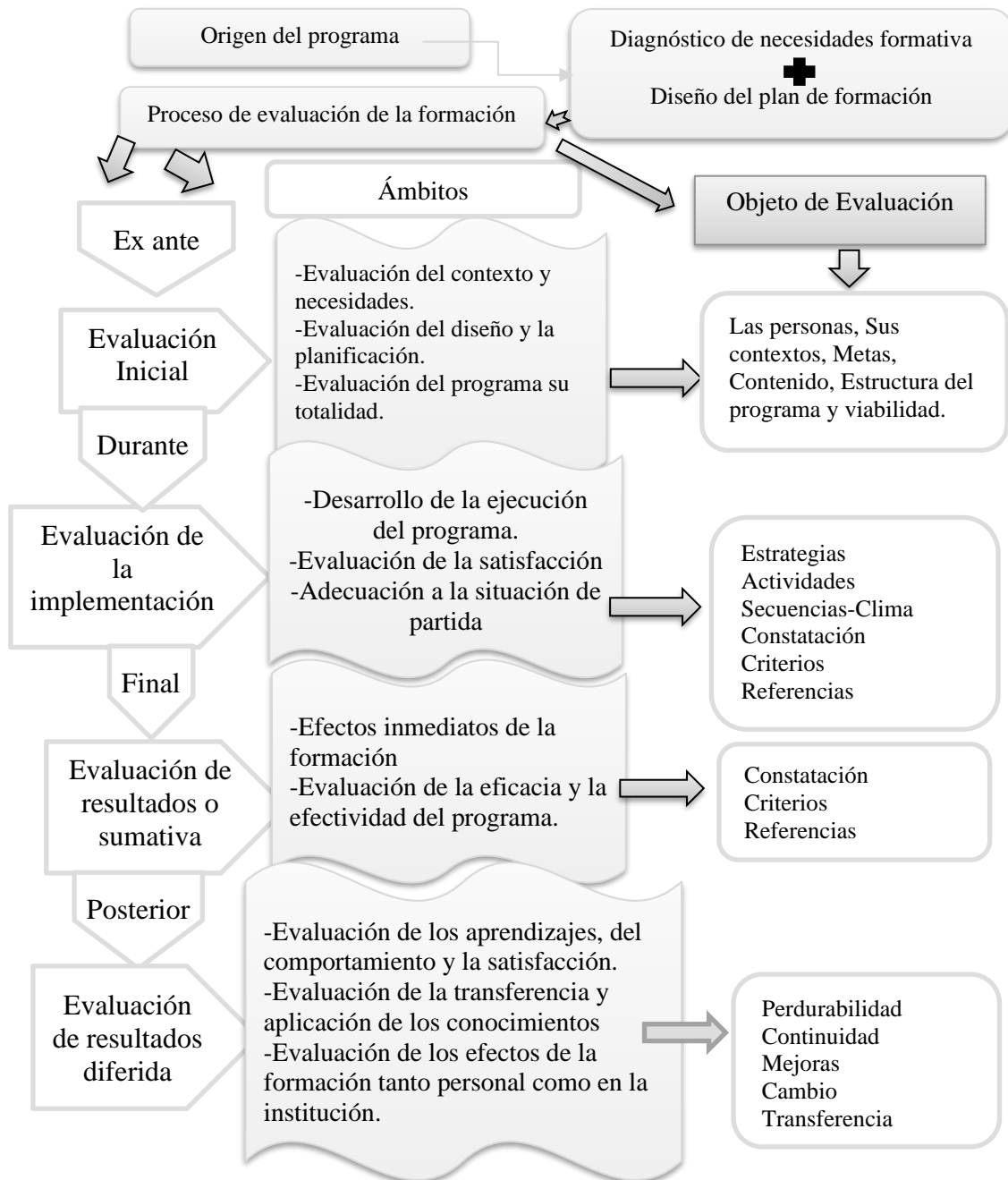


Figura 40. Resumen del proceso de evaluación de la formación, elaboración propia.

3.10. Evaluación de resultados: efectos de la formación en los beneficiarios y en la institución

Como ya se sabe, la evaluación de la formación se ha convertido en una tarea imprescindible para gestionar y garantizar la calidad de los programas que se ejecutan en las instituciones encargadas de la formación de los maestros.

Ciertamente, es una tarea difícil, pero necesaria porque sólo evaluándolos se podrá detectar “los efectos de las acciones formativas llevadas a cabo, los rendimientos de la inversión efectuada y tomar decisiones para optimizar la calidad de la formación futura” (Herrero, 2000, p. 2).

Evaluar los resultados de la formación se puede realizar desde dos enfoques: el microscópico y el macroscópico.

Desde un enfoque microscópico, la evaluación se centra en programas o acciones formativas concretas y en sus efectos en el individuo y en el trabajo que desarrollan (Siendo este primer enfoque el que se analiza en este trabajo) y desde el macroscópico se valora los efectos de un conjunto de programas formativos de diferente naturaleza entre sí (plan de formación) con indicadores más globales de tipo socioeconómico (Ramírez & Garrido, 2011).

Desde esta perspectiva, la evaluación de resultados es necesaria, si se desea saber y conocer los efectos de los procesos de formación concretos y de los procesos educativos en general. Realizarla, tiene un sentido institucional y social que justifica la existencia misma de la formación, independientemente de los obstáculos y dificultades que conlleva la valoración de un proceso como este (Arredondo, 2003) y puede utilizarse de diversas maneras y tener resultados directos o indirectos, previstos y no previstos en los participantes como en el mismo programa o institución.

Después de hacer una revisión de diversas fuentes bibliográficas sobre el tema, se puede afirmar que la misma contribuye a tomar mejores decisiones sobre las acciones formativas, logrando con esto mejores resultados y potenciando que los efectos de la formación sean de calidad y más duraderos. Por consiguiente, cuando un programa es efectivo cuando, con independencia de los objetivos establecidos cuando:

- Logra ciertos efectos positivos tanto en los participantes como en la institución donde se aplicó la acción formativa.
- Puede lograr mejoras significativas y óptimos resultados en relación con los recursos invertidos, los cambios y transformaciones generados en la práctica educativa de los participantes porque transfieren lo aprendido al quehacer educativo en el aula.
- Permite observar los efectos de un programa al hacer mención a la influencia o efecto que éste ha ejercido sobre los participantes.

En este sentido, Antúnez (2009), citando a Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), asegura que la evaluación de los efectos de un programa de formación permite ir más allá de determinar cuál han sido la consecuencia de la aplicación de las acciones formativas en la conducta de los participantes que se formaron. Es decir, se trata de la transferencia de sus aprendizajes a sus prácticas profesionales, así como de conocer si hubo cambios y transformaciones significativos en su puesto de trabajo después de haber recibido la formación. También se trata de saber, si las instituciones en la que laboran han evidenciado esos impactos que ha producido la formación continua (Antúnez, 2009). Además, según Herrero (2000), este tipo de evaluación permite identificar los efectos reales que la formación tiene en los participantes y los beneficios que aporta a la institución.

En tal sentido, los efectos de un programa de formación pueden justificarse en la valoración de los logros en los objetivos propuestos en la acción formativa desarrollada. Estas ideas encuentran soporte en Levine (1975), quien concibe la evaluación de la formación como un examen de los efectos y resultados de un programa. Estas ideas, presentan dos elementos claves acerca de una evaluación de programas: sus objetivos y sus resultados. Elementos a los que Ballesteros (1994), le añade la sistematicidad o el carácter científico de los métodos a utilizar en la investigación de los efectos o resultados de un programa, con los cuales se pueden tomar decisiones sobre el programa para mejorar y optimizarlo.

Muchos autores concuerdan que la sociedad en general e instituciones en particular, exigen que se demuestren los resultados a medio-largo plazo (en términos de beneficios que tiene para los participantes y la institución una intervención educativa) (Horsch, 1996).

En este caso, se puede señalar que existe un acuerdo generalizado en reflexionar que los resultados a medio-largo plazo ofrecen aportes y beneficios que tiene para los participantes del programa la formación. Por tal razón, los resultados de cualquier acción formativa se consideran efectos de la formación, y los mismos se mantienen en el tiempo y se pueden conseguir e identificar en la institución en la que el maestro en servicio que participó del programa de formación pertenece (Young, Gardner, Coley & Bruner, 1994). Dicho de esta manera, los efectos logrados en la acción formativa siguen así una línea consecutiva que autores como Taylor-Powell, Rossing y Geran (1998), establecen en cinco niveles de direccionalidad de estos efectos: La repercusión de la formación desde un punto de vista individual, pasando por el efecto dentro del grupo, a la institución, al sistema, hasta llegar a la repercusión a la institución a la pertenece el participante del programa. La figura 41 se describe la direccionalidad de dichos niveles.

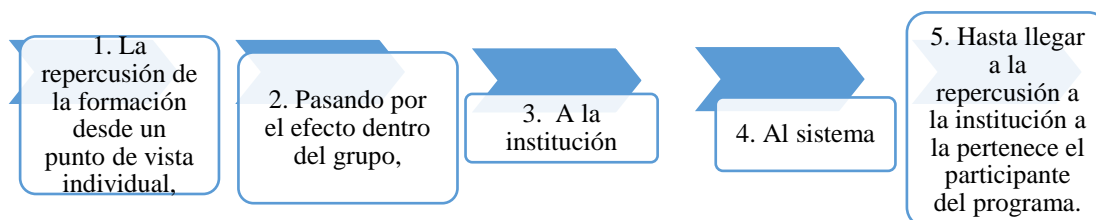


Figura 41. Niveles de direccionalidad de los efectos de la formación.

Nota: Elaboración propia basado en Taylor-Powell, Rossing y Geran (1998).

Al último nivel se le puede llamar impactos o beneficios a largo plazo de la formación. Según Reed y Brown (2001), el concepto de impacto es, por lo tanto, un término muy complejo que resulta de la división de tres efectos. En la figura 42 se reflejan dichos efectos y relación con los beneficios de la formación:

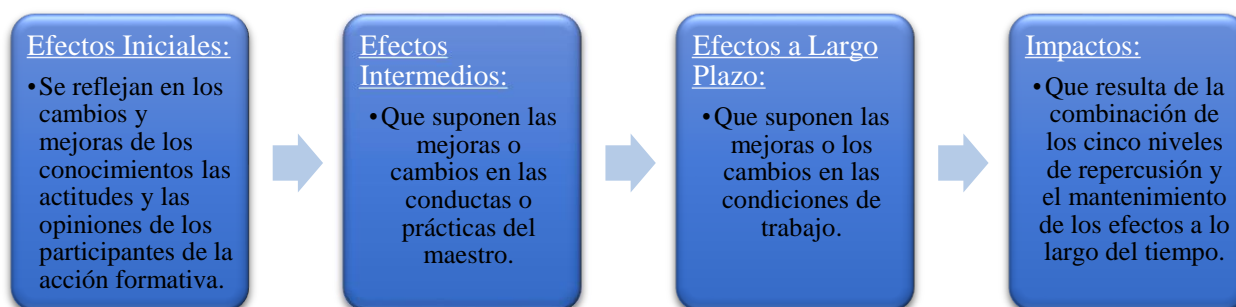


Figura 42. Efectos de los resultados de la evaluación de la formación.

Elaboración propial, basado en Reed y Brown (2001).

Desde esta perspectiva, los efectos de la evaluación de la formación y de acuerdo con Herrero (2000), se pueden definir como “las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conlleva para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados” (p. 4), a este tipo de resultados provocados sobre los beneficiarios indirectos del programa, aquellos que no son los seguidores del mismo, pero que se verán afectados por la actuación de éstos, se les llama según Sarramona (2012), resultados indirectos.

Del mismo modo, se considera que el impacto consiste en los cambios en los aprendizajes generados a través de la formación y la transferencia de éstos al puesto de trabajo (Herrero, 2000). Por lo cual, dicho impacto se puede concebir como los efectos que la formación genera tanto en la institución, como el resultado de transferir al aula los conocimientos adquiridos a través de la formación. Estos efectos pueden ser de dos tipos: cualitativos y cuantitativos, siendo los primeros los que ocupan el centro de esta investigación. No obstante, y de acuerdo con Martínez y Medina (2010), los efectos de las acciones formativas tienen elementos que pueden acentuarlos o impedirlos. Es decir, según los autores para que existan efectos positivos es necesario que:

1. Las acciones formativas deben responder a una necesidad formativa de las personas de la organización.
2. La acción formativa debe gestionarse y realizarse bien.
3. El estudiante debe aprender.
4. El maestro en servicio debe aplicar lo aprendido en su puesto de trabajo.

Los autores afirman que dichos efectos no deben tener en cuenta únicamente la existencia de mejoras, los cambios como los resultados del programa formativo en los participantes y la institución, sino que también se deben identificar los obstáculos o factores que impiden que dichos efectos sean visibles u operativos. Por consiguiente, las diversas fuentes bibliográficas y las aportaciones teóricas de la evaluación de resultados de la formación indican que ésta va encaminada u orientada a identificar los efectos relevantes e irrelevantes (en muchas ocasiones), a corto, medio y largo plazo (Chen 1990); Lipsey, 1993; McClintock, 1990; Weiss, 1988).

La realización de evaluaciones de resultados de carácter diferida, exige analizar el lugar y el contexto de trabajo y de la organización al cabo de un tiempo de finalizada la formación, por entenderse que una aplicación inmediata de lo aprendido no siempre es posible por afectar a un ciclo laboral ya iniciado o por exigir una experiencia profesional que aún no se posee. También demanda actuaciones y observaciones en el puesto de trabajo y en las instituciones, implicando en el proceso a otros miembros de la organización (superiores, compañeros, usuarios,) diferentes al participante de la formación. Por otro lado, Cooley (1974), sostiene que los efectos más significativos y relevantes de un programa de formación, son los que afectan de una forma directa o indirecta a la satisfacción del maestro en servicio que ha participado del proceso formativo. La satisfacción sin lugar a dudas, según Costa Font (1998), es un efecto fundamental de los programas formativos, ya que significa la adecuación de sus expectativas con la percepción final del servicio.

En contraposición con este argumento, sin quitarle la importancia que tiene la satisfacción de los participantes en la acción formativa Antúnez (2009), estima que pocas veces la evaluación se orienta hacia la búsqueda de informaciones más relevantes sobre los efectos de la evaluación de la formación, más bien, afirma el autor que en muchas ocasiones se muestra un marcado interés por evaluar casi exclusivamente la satisfacción de los participantes en las acciones formativas. Por lo que:

Es poco lo que se ha hecho para evaluar qué es lo que aprendieron las personas y, mucho menos aún, para comprobar y analizar qué es lo que se aplicó de lo aprendido en sus prácticas profesionales cotidianas en sus puestos de trabajo o si esas aplicaciones fueron satisfactorias y eficaces y redundaron en mayores y mejores aprendizajes del alumnado⁵ (Antúnez, 2009, p. 2).

En los trabajos de Pineda (2002, 2003, 2003bis, 2007), el mismo autor justifica que quizás no se busca profundizar sobre este tema porque es mucho más complejo, requiriendo más conocimientos y mejores estrategias por parte de todos.

⁵ Para profundizar más sobre el tema véase: (Antúnez, 2009): la inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación.
http://www.ub.edu/obipd/docs/inspeccion_educativa_y_evaluacion_de_la_formacion_permanente.pdf

Asegura, además que es precisamente “por esa complejidad, y por la convicción de que incrementar más conocimiento sobre cómo hacerlo, la evaluación de los efectos de la formación nos brinda un interesante espacio para la investigación” (Antúnez, 2009, p. 2). Atendiendo a la complejidad que también tiene evaluar los resultados diferidos, los efectos de la formación se evidencian en tres ámbitos:

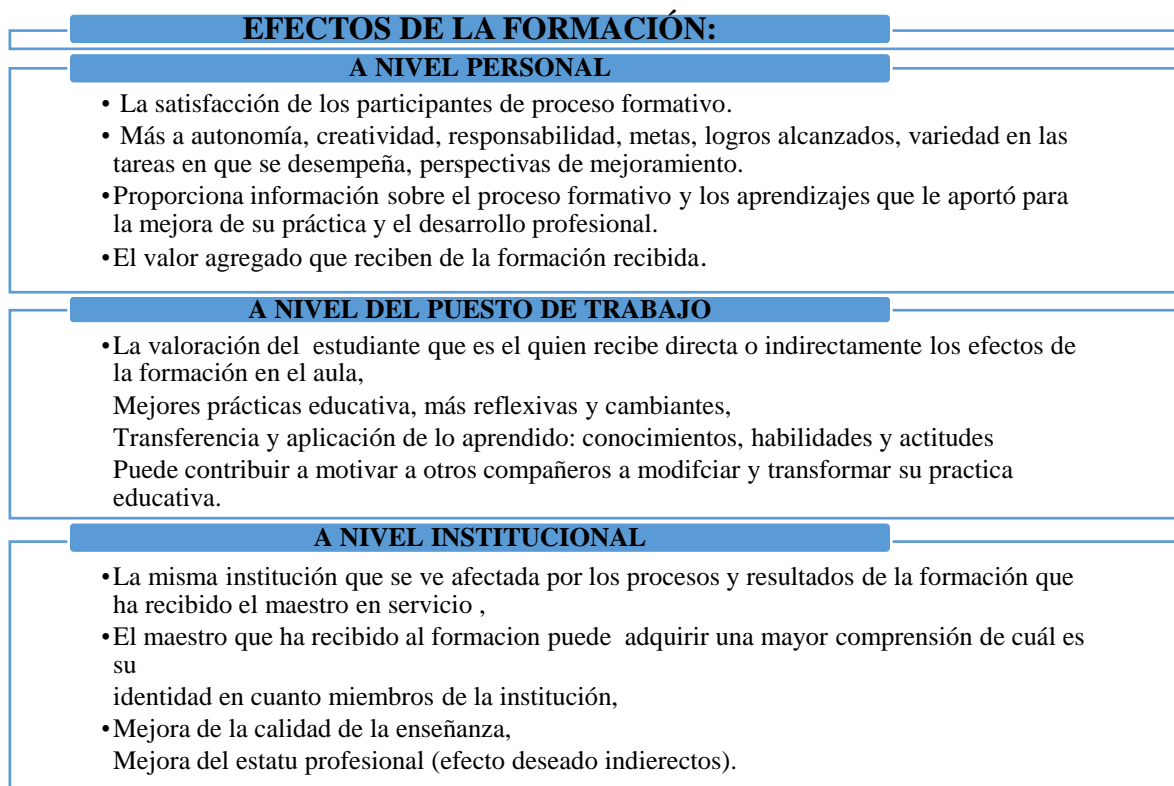


Figura 43.Diferentes niveles de los efectos de la formación.

Elaboración propia basado en Antúnez (2009).

En la valoración de estos efectos o consecuencias de la formación hay que tener en cuenta que algunas de estas valoraciones tienen una incidencia social, se identifican con la función social de la evaluación, y repercuten en la valoración de otros y en el autoconcepto del mismo maestro en servicio, efectos que pueden ser de control, informativo o clasificador (Barberá, 1999). Dichas aportaciones son respaldadas por Gairin (1999, 2010), quien manifiesta que la formación puede tener efectos sobre la persona, el puesto de trabajo y la institución.

Según el autor, estos efectos están relacionados, aunque no siempre sea posible o conveniente diferenciarlos, si se considera que diversas actividades que se realizan dentro del proceso formativo pretenden cambiar las concepciones del participante como medio para promover luego cambios en la organización.

Desde la perspectiva del modelo de los niveles de evaluación de Kirlpatrick seleccionado para este trabajo, y desde el punto de vista de Gairin (1999), los dos primeros niveles (Reacción, Aprendizaje), pueden considerarse como efecto personal de la formación, puesto que dichos niveles inciden en las capacidades personales como resultado de la formación, y no necesariamente se traducen en cambios y manifestaciones externas. Con relación a los efectos contextuales del puesto de trabajo y de la institución donde se realiza la práctica educativa, el autor manifiesta que dichos efectos inciden en esta realidad, pero también en la realidad económica y posiblemente en la realidad socio-cultural. Es decir, que si los dos primeros niveles de evaluación (Satisfacción y Aprendizaje), afectan directamente al maestro en servicio que ha participado de la formación, los dos niveles siguientes (Comportamiento y Resultados), tienen efectos en el aspecto contextual e institucional.

En resumen, el diseño, implementación y resultados de un programa de formación debe estar orientado a conseguir los efectos deseados de acuerdo a los objetivos propuestos. Es decir, las mejoras, los cambios y las transformaciones previstas, dependen de la evaluación de los resultados y debe ser una tarea imprescindible para tomar decisiones referentes a la puesta en marcha del programa, su mejora o la modificación de algunos de sus elementos. A estas precisiones Cahan (1987), afirma que para la identificación de estos efectos es necesario tomar en cuenta tres elementos fundamentales:

- En primer lugar, los límites del sistema o institución. Si el programa se aplica en el ámbito nacional, los efectos se definen para todo el sistema. Si, por el contrario, los efectos se asocian a decisiones puntuales, (como es el caso de esta investigación), estos efectos deben ser definidos para el contexto donde se aplicó.
- En segundo lugar, la relevancia del producto. Según el autor, la definición de los efectos de un programa de formación exige la especificación de un resultado relevante para su evaluación. Por consiguiente, cada programa está asociado a una serie de efectos, cada uno de ellos definido por su resultado.

- Y, por último, la conceptualización del efecto de un programa, requiere la especificación de un punto de referencia, que viene dado por el valor del resultado bajo una condición de control.

En definitiva, todo programa provoca efectos no previstos, deseables o no, que será preciso identificar para tener información cumplida sobre su total grado de eficacia. Los efectos no previstos pueden estar vinculados a los objetivos previos del programa, conocimientos, habilidades, actitudes, etc., o bien actuar sobre ámbitos más o menos próximos (Sarramona, 2012).

Por otra parte, para asegurar la calidad que deben tener los programas de formación hay que garantizar la transferencia de los conocimientos adquiridos durante los procesos formativos; de esta forma los resultados de dicha formación serán a largo plazo. La transferencia de conocimientos no es la mera repetición de los mismos. El formador del maestro tiene que tener la capacidad de transferir esos conocimientos adquiridos al contexto real de su trabajo adaptándolos a la realidad del contexto en el que operan. Así, de la misma manera que los contenidos no pueden minimizarse a la memorización de meros conceptos, también se deben agregar procedimientos y actitudes que le permitan la adquisición de nuevas herramientas y habilidades de tal forma que puedan aplicar y transferir cualquier contenido a su situación real en el aula, y, por ende, beneficiar a la institución. Por lo tanto, se puede concluir que todos estos aspectos y condiciones son necesarias, pero no suficientes para valorar los efectos de la acción formativa, de modo que, si no hay transferencia de los conocimientos y aprendizajes, no puede haber impacto, y viceversa, si no hay aprendizaje, no puede haber transferencia.

Sobre este aspecto se pronuncia Veredas (2005) y que considera la evaluación de la transferencia como la “evaluación del grado de aplicación de los aprendido– conocimientos, habilidades y actitudes- al puesto de trabajo” y el impacto se refiere, para él, al “aumento de la competitividad de las empresas y la mejora de la situación laboral de los trabajadores (efectos deseados indirectos) y también de otros posibles efectos no buscados que pudieran registrarse” (p. 7). Para Soffo (citado en Garzón, 2007), la transferencia de la formación es la aplicación de los conocimientos, conductas y actitudes, aprendidas en la formación, en el puesto de trabajo y el subsiguiente mantenimiento del mismo después de un determinado período de tiempo.

Bajo el mismo planteamiento Pereda y Berrocal (2006), utilizan el término de transferibilidad, para:

Conocer hasta qué punto las competencias adquiridas, desarrolladas, activadas y/o inhibidas a través de los programas y acciones formativas, han podido aplicar los formados a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad. En definitiva, en este caso se trata es de evaluar la aplicabilidad y utilidad de los contenidos formativos al trabajo diario de la empresa (p. 214).

Estas reflexiones coinciden con Newstrom (2000), quien considera que:

La transferencia de los aprendizajes consiste en una aplicación eficaz y continua a los puestos de trabajo de los conocimientos y habilidades que los participantes adquirieron durante la ejecución de la formación, se haya realizado en o fuera del puesto (p. 23).

En esa misma dirección, Soffo (1999) añadió una dimensión institucional a la definición de transferencia de aprendizaje, haciendo notar que, si se aplica lo aprendido al puesto de trabajo, conlleva un incremento del funcionamiento y mejores resultados. Asimismo, distingue dos tipos de transferencia:

- La transferencia “próxima” se refiere a la utilización de la réplica de conocimientos, conductas y actitudes previas en situaciones idénticas a como fueron adquiridas; y
- La deseable transferencia “lejana” cuando se aplican los conocimientos, conductas y actitudes en situaciones diferentes a las del sitio dónde fue adquirido el aprendizaje.

En la tabla 14, se presentan los criterios e indicadores sobre la transferencia tanto instrumentales como personales:

Tabla 14.
Transferencia de lo aprendido e indicadores

| Criterio | Indicador |
|-------------------------------|--|
| Transferencia de lo aprendido | <p>Capacidad para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferir el conocimiento a la práctica, • Aprender (autoaprendizaje). • Adaptación a las nuevas situaciones, • Generar de nuevas ideas, • Búsqueda de la calidad en el ejercicio profesional, • Previsión en la forma en que organiza las habilidades y cómo aplica en determinadas situaciones las demás destrezas y conocimientos que posee, • Comunicar con facilidad los resultados de su proceso transferencial (cómo lo he hecho). |

| Criterio | Indicador |
|----------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Participar en una cultura de práctica (replicar lo aprendido). |
| | <ul style="list-style-type: none"> • A nivel -de motivación y compromiso personal con la transferencia de lo que aprendió, haciéndolo de manera creativa e innovadora, -de desarrollo de las habilidades cognitivas, -de comunicación e interacción social, -de capacidad para transferir lo aprendido en la formación a su puesto de trabajo. |

Fuente: Elaboración Propia, basado en Pereda y Berrocal (2006), Newstrom (2000), Soffo (1999).

Observando la tabla anterior siguiendo los planteamientos de Medina, Jarauta, Urquizu (2005), se puede confirmar que el manejo del término transferencia invita a ir más allá de las causas y efectos, es decir, “nos invita a aproximarnos al mundo de los significados y sentidos, a considerar la complejidad misma del aprendizaje desde la realidad compleja de cada sujeto” (p. 1).

En este mismo sentido, los autores citando a Elliott (1993), afirman que al llevar el término transferencia al campo de la evaluación puede permitir saber si un programa de formación genera cambios y transformaciones reales en el sujeto y qué influencia tienen en su práctica docente.

3.11. Reflexiones finales

El maestro en servicio necesita las habilidades y destrezas comunicativas propias de la enseñanza (Sanchiz, 2010), pero también una formación de calidad y los requerimientos específicos para transferir desde su práctica, los aprendizajes, conocimientos y valores que necesita el maestro en servicio para poder ofrecer en la institución donde labora (en concreto en el aula) una educación de calidad. A todo esto, se le suman las opiniones de Tejada y Lafuente (2007), quienes expresan que hay que indagar, si la acción formativa ha podido satisfacer las necesidades que la motivan, y si ha producido mejoras tanto en el desarrollo profesional individual como institucional. Asimismo, se puede exponer que la evaluación de la formación es eminentemente procesual, orientadora y dinámica, que discurre en paralelo con los objetivos que se establecen en el programa (Ruiz, 2000). Según el autor, en ella se puede identificar características como:

- Dar oportunidad a cada a los participantes de manifestarse tal como son;
- Tener un carácter eminentemente individualizaste, lo que significa que se deben establecer estrategias de acuerdo con la peculiaridad de cada participante;
- Adecuar los procedimientos, instrumentos y recursos al proceso en sí;
- Redundar la información sobre la marcha de las actividades evaluativas, en un mayor rendimiento. Cada participante sabrá a qué atenerse y tomará las decisiones más acertadas y operativas.

En consecuencia, la evaluación de la formación continua del maestro en servicio debe contener y planificar varios niveles de resultados que deben ser abordados y trabajados a lo largo de todo el proceso formativo. La misma, es un elemento fundamental del proceso de la mejora de la educación que se desarrolla en el aula del maestro. Por lo cual evaluar la formación continua permitiría valorar la eficacia, eficiencia y efectividad del programa formativo. Es decir, que dicha evaluación debe identificar y describir los efectos de la formación recibida, en lo que se pueden mencionar: los cambios en los conocimientos y comportamientos del maestro en servicio frente a los desafíos de la sociedad actual, la transferencia de lo aprendido, el impacto de la formación para el maestro en servicio, quien es el destinatario final de recibir o no una formación de calidad. Asimismo, se ha podido reflexionar que cuando se evalúa la calidad de la formación no se debe perder de vista, que la misma ha de tener como finalidad la de buscar que dicha formación se adapte a las necesidades de los individuos y de la institución, que se desarrolle adecuadamente mediante la consecución de los objetivos previstos en el plan de formación, y que resulte eficaz, eficiente y efectiva. En palabra de Tejada y Lafuente (2007), que contribuya a la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y actitudes relevantes que le permitan al formador del maestro alcanzar su desarrollo profesional.

En lo referente a la relación que existe entre la evaluación de la formación y la calidad educativa se considera en este sentido, que supone un gran reto llegar a un consenso para caracterizar el concepto, enfoques, funciones y las dimensiones de la calidad educativa. Pues este concepto es elusivo, muy difícil de definir (Bautista, Gamboa y Sanabria, 2014), multidimensional, multinivel y dinámico que se relaciona con las características contextuales (Nyathi, Kadhila y Aipanda, 2011), que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, (Unesco, 2010).

Por eso sería importante comprender que la misma debe entenderse más allá de estos elementos y llegar a un punto de encuentro con algunos de los aspectos y características que son comunes a todos ellos, centrando más atención en la inevitable relación entre ellas. En contraposición a estas reflexiones aparecen las opiniones de Gálvez (2005) cit. a Harvey y Green (1993), que sostiene que el concepto de calidad está ligado a diferentes visiones de la sociedad y a diferentes valores, se puede correr el riesgo de alcanzar una visión unitaria de la calidad, puesto que "en una sociedad democrática debe existir espacio para personas que sostengan diferentes visiones" (p. 28).

Sin embargo, desde la visión de esta investigación se entiende que, de haber una clara conceptualización de la calidad educativa y sus dimensiones, daría como resultados tener un proceso de evaluación de la formación más riguroso, ofreciendo la oportunidad de identificar los criterios de evaluación pertinentes y adecuados para verificar la calidad de las acciones formativas y los efectos producidos en el formador del maestro. Es decir, en opinión de Gálvez (2005), calidad y evaluación son conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que no podría entenderse la una sin la otra. Si se habla de calidad es porque implícita o explícitamente se ha realizado una evaluación, y si se evalúa se hace con algún criterio de calidad. En este sentido,

Es poco congruente hablar de calidad sin hablar de evaluación, puesto que tildar una cosa como algo que tiene calidad exige realizar una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado (González Galán, 2004, p. 17).

Según Mediano (2007), contextualizar la evaluación de esta manera, se convierte en una gran herramienta para:

- La mejora continua de las acciones formativas e instituciones,
- La mejora de la calidad en todos los ámbitos,
- La emisión de juicios valorativos que orienten la toma de decisiones en la realización de acciones de mejora de dichos programas, de las condiciones y de los contextos, de los grupos y de los individuos.
- El conocimiento acerca del funcionamiento de los programas de cualquier ámbito de la actividad humana.

Sobre la evaluación de programas de la formación continua, se ha podido constatar que en los últimos años ha ido ganando relevancia en las universidades e instituciones encargadas de la formación. Esto se debe a que existe una preocupación en relación a si los procesos formativos logran o no los objetivos que perseguían.

No obstante, Antúnez (2009), considera que “el balance resulta pobre cuando se constata que la capacitación solo sirvió para incrementar el capítulo de certificaciones, acreditaciones y puntuaciones de quienes participaron en ella y para hacer acopio de méritos personales meramente administrativos” (p. 35).

Para contrarrestar esta realidad, se puede afirmar que la evaluación de la formación debería implicar a los participantes en la planeación y evaluación de la acción formativa con el fin de empoderarlo del proceso. Como se ha observado, la evaluación de la formación continua del maestro en servicio permite sentar las bases para establecer un proceso de toma de decisiones en relación a las alternativas y tareas que se van presentando a medida que se avanza el proceso de formación. Por lo tanto, las reflexiones sobre el tema han permitido comprender que la evaluación de la formación:

- Es compleja porque los resultados obtenidos de ella son intangibles.
- Intenta descubrir e identificar los posibles puntos débiles y problemas del programa de formación,
- Tiene como finalidad la valoración de los programas de formación para potenciar la mejorar de la calidad educativa,
- Genera información y datos relevantes para posteriores aplicaciones de programas formativo en otros contextos,
- Desarrolla procesos reflexivos (tanto individual, como colectivo) que permiten al maestro transferir su experiencia formativa para mejorar significativamente la práctica educativa.

También hay que reconocer, que tanto el programa como su proceso de evaluación están estrechamente relacionados, por lo que los logros y resultados de cada momento o fase, y que de los mismos dependerán en gran medida de la calidad de los procesos evaluativos.

Teniendo en cuenta dichos aspectos y la estrecha relación entre el programa de formación y los procesos formativos, hay que destacar que el proceso de evaluación tiene unas fases o etapas que permiten enfocar la evaluación de la formación a lo largo de su desarrollo y que tiene que ver directamente con el objeto de qué se evalúa. Según sea el momento en que se evalúe pueden ser: evaluación inicial, evaluación de desarrollo, evaluación de resultados inmediatos y evaluación diferidas o de resultados a largo plazo.

Se parte de un momento evaluativo posterior a la finalización del programa de formación, por lo que se dan por supuestas “la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa, con lo que conllevan: detección de necesidades, ajustes del programa al contexto, mejora de la acción en el transcurso del programa, consecución de objetivos propuestos, certificación, etc.” (Tejada y Lafuente, 2007, p. 8).

Por ello, Ruiz (2000) considera en el momento de planificar el proceso de la evaluación de un programa de formación, se debe considerar y organizar cada momento para garantizar el éxito de dicha acción. Para evaluar este cuarto momento, que es donde se sitúa el presente estudio, se deben tener en cuenta unas series de criterios e indicadores que permiten orientar el proceso evaluativo. Alguno de ellos es: eficacia, eficiencia, efectividad, transferibilidad, y aplicabilidad y que permiten valorar la valía, pertinencia y consistencias del programa de formación, evaluando los efectos, cambios y transformaciones, tanto personales, del puesto de trabajo, como también en la misma institución de los participantes como resultado de la formación.

En relación a los efectos como resultado de desarrollar un programa de formación puede concluirse que el primer efecto de dicho proceso es facilitar datos e información para conocer qué tipo de resultados o efectos ha alcanzado la formación del maestro en servicio y si dichos efectos han logrado transformar, mejorar y cambiar su práctica docente. No obstante, hay que advertir que a veces las finalidades políticas e ideológicas de la evaluación pueden repercutir momentáneamente del auténtico sentido de ella.

Asimismo, Hawe (1993) hace una diferenciación efectos de la evaluación de programas formativos. El autor clasifica los efectos en: de resultado e impacto. Según el autor, la evaluación del Impacto (sumativa) se centra en los efectos inmediatos del programa, es decir, sus efectos sobre los factores que causan el problema o que influyen en él.

Valora los objetivos del programa. Se valora tanto los efectos deseados como los posibles efectos secundarios y se centra sobre todo en los efectos a corto plazo. Mientras que la evaluación del resultado (diferida) se corresponde a la consecución de las metas de un programa y se centra más en los efectos a largo plazo.

En consecuencia, la evaluación de los resultados diferida responde a las preguntas de si un programa ha alcanzado su meta, si ha sido capaz de reducir las necesidades o el problema que se determinó, es decir, si ha producido los efectos buscados.

Los resultados de un programa pueden ser apreciados a tres niveles: la evaluación de la eficacia de la formación que valora los efectos del programa sobre los individuos realmente alcanzados y que se sustenta en las ventajas que proporciona a los individuos lo que realmente se aplica.

La evaluación de la eficiencia que valora los efectos del programa de los implicados en función del uso de los recursos utilizados y finalmente la evaluación de la efectividad que se basa en las ventajas que proporciona a la población objeto. Es importante establecer que una buena eficacia o eficiencia no implica siempre una alta efectividad.

Finalmente, otros de los aspectos relevantes que se ha tratado es que la transferibilidad debe ser entendida como el proceso de aplicar y mantener los aprendizajes, conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el transcurso de la formación al quehacer educativo, permite producir cambios significativos para alcanzar los niveles de calidad deseados, tanto en las instituciones en el sistema educativo, como en general, como en los centros educativos al aplicar lo aprendido a la vida personal, al puesto de trabajo y a la institución donde labora, es lo que permite que el maestro en servicio alcance su desarrollo profesional, y por ende, contribuye a la mejora educativa del país. En suma, permite atender diversos tipos de cuestiones sobre la naturaleza de la práctica educativa y riqueza en determinadas estrategias de intervención que permiten el desarrollo profesional maestro en servicio.

CAPÍTULO IV: INDUCCIÓN PARA MAESTROS PRINCIPIANTES

4. Inducción para maestros principiantes

4.1. Contextualización

Está demostrado que si los estudiantes reciben una buena enseñanza a su paso por los centros educativos impacta y transforma positivamente sus vidas, favoreciendo de manera significativa el desarrollo y el bienestar del país. En las últimas décadas el tema de la formación docente ha alcanzado cada vez mayor importancia, observándose el aumento de publicaciones, estudios de tesis y reportes que dan cuenta de la producción e investigación académica y que el tema en cuestión se ha puesto como punto prioritario dentro de la agenda educativa y política de la mayoría de los países del mundo.

Esta prioridad tiene su origen en la poca eficiencia y eficacia que han tenido los intentos de aplicar diversas estrategias para mejorar la calidad de los maestros (extender los años de formación, modificar las normativas, cambiar y/o diseñar nuevo planes de estudios, la estandarización de la formación, cambiar la forma, el lugar y el tiempo de dedicado a la práctica, perfeccionamiento y/o actualización de los conocimientos, y asumir el nuevo paradigma basado en el enfoque por competencias) y; mejorar los resultados que arrojan las investigaciones respecto a los aprendizajes de los estudiantes.

La agenda educativa en Latinoamérica y el Caribe está generando un marcado interés sobre el desarrollo de la Carrera Docente como parte de la estrategia general para impulsar la mejora sostenible y progresiva de la calidad de la educación, enfatizándose, entre otros, los aspectos de la formación, la motivación, las condiciones para el trabajo, el ingreso y la inserción a la docencia y el impacto de la labor docente en cantidad y calidad de los aprendizajes que se promueven en el aula.

Al respecto, muchos países han tomado medidas que van desde la contratación de organismos de control externos para la regulación de la formación docente, hasta la creación de nuevas políticas de evaluación del desempeño docente, definición y redefinición de estándares de desempeño y/o formación; diseño de carreras docentes con carácter sistémico; aumento de los requisitos de ingreso a la profesión, a través de concursos de oposición e inducción a los maestros principiantes, brindadores atención personalizada y la remuneración y promoción horizontal dentro de la carrera.

Lo que implica mejorar la formación inicial y continua para hacer frente a las exigencias, entre ellos desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías y de las formas de comunicación y de la producción de conocimiento (Terigi, 2010). La formación inicial y la superación permanente de los maestros es considerado como uno de los aspectos que más inciden en la calidad del trabajo que realizan (Campos, 2007). Se reconoce que dichos aspectos impactan de manera significativa la calidad de la educación; por lo tanto, si la calidad de la formación es alta, el impacto puede generar procesos transformadores en la educación (García-Romero, 2017).

Estas nuevas formas de regular la acción educativa de los docentes generan indiscutiblemente incertidumbre. Entre otras razones, porque en muchos países no hay capacidad instalada de la cultura evaluativa y muchos menos la tradición sistemática de la rendición de cuentas. Aunque mezclar remuneración y capacitación trae consigo dificultades y confusión respecto a las metas de logros concretos que se desean alcanzar en la formación y práctica docente (Terigi, 2010), así como situaciones conflictivas entre los grupos de interés (ministerio de educación y gremios sindicales), dispositivos y procedimientos de promoción dentro de la carrera docente que continúan siendo más verticales que horizontales y en ocasiones centrados en factores y aspectos formales lejos del quehacer educativo en el aula y de los resultados educativos.

Sin embargo, pese a la importancia que se les atribuye y la proliferación de políticas y programas de desarrollo profesional, aun es poco el avance hacia el fortalecimiento de la profesión docente que se ha obtenido y se está muy lejos de disponer del maestro que desea y exige la sociedad. La profesión docente debe cambiar radicalmente, y convertirse en algo verdaderamente diferente y adecuado a los cambios que sacuden el siglo XXI (Imbernón, 2004). Hoy más que nunca el tema-problema de la profesión docente requiere atención y compromiso, debido a los planteamientos y discusiones, especialmente, en el ámbito de la investigación educativa y de la sociología de las profesiones, sobre lo que significa e implica la profesión docente (García-Romero, 2016), lo que conlleva a pensar en la existencia de un conjunto de elementos y factores que intervienen en el desempeño, en el protagonismo de los docentes en las decisiones del aula, la escuela y el sistema educativo en general (Campos, 2007).

Los requerimientos y exigencia del mercado laboral de un personal más cualificado y las nuevas demandas de la sociales en término educativo y el desarrollo desorbitante de la tecnología y la comunicación, han tenido como consecuencia que se realicen profundos cambios no solo en relación al qué y cómo se enseña (competencias, contenidos, método), o el modelos didácticos-pedagógicos asumido en el trabajo que se realiza en las escuelas, sino también respecto a la reconceptualización que ha derivado la difícil y compleja tarea de enseñar aprender y, por lo tanto, la redefinición de la formación de los maestros. La percepción que existe sobre el deterioro en la calidad de la educación hace relevante la necesidad de accionar de la manera más urgente posible sobre la calidad de los maestros (Aguilar, et al. 2014).

Desde estas perspectivas contextualizadas, los resultados de diversos estudios realizados en países de distintas regiones del mundo han coincidido en que, los maestros principiantes presentan múltiples dificultades, necesidades y problemáticas al ingresar al servicio y función docente. En consecuencia, la UNESCO (2013) señala que en América Latina y el Caribe es reconocida la necesidad de apoyar en la construcción de su desarrollo profesional a los nuevos docentes que ingresan a la profesión, a través de la estrategia de tutoría. Existen muchos estudios en diferentes países del mundo (Europa, España, Francia, Chile, Brasil, Suiza, China, Nueva Zelanda y Japón) sobre las múltiples dificultades, necesidades y problemáticas que enfrenta el/la docente principiante.

Entre los temas de mayor tensión son disciplina, relaciones, métodos de enseñanza, evaluación, planificación, dominio de la asignatura, motivación, atención a la diferencia individuales, desconocimiento de la cultura institucional, falta de tiempo para enseñar lo requerido y de apoyo de los compañeros y la institución, organización del trabajo en el aula (Veenman, 1984; Marcelo García, 1988, 1991, 2009; y Alen y Allegorni, 2009, 2011). Por su parte, otros autores como Moir et al (2009); Marable y Raimondi, (2007); Evans-Andris, Kyle y Karini, (2006); Ávalos, Carlson y Aylwin, (2004); Darlyng Hammond, (2003) manifiestan que la falta de motivación por la enseñanza, estrategias para la generación de un clima de aprendizaje efectivo y el manejo de la diversidad y de las necesidades educativas especiales, estrategias de resolución de son problemáticas en termino de gestión de aula.

De igual forma, y evaluación constante de la comprensión, intereses y necesidades de los estudiantes; desarrollo y modificación del currículo y la enseñanza en respuesta a la experiencia, y el trabajo conjunto con las familias, la comunidad y los compañeros que deben enfrentar maestros principiantes.

4.2. Conceptualización de inducción y de maestros principiantes

Las denominaciones empleadas para hacer referencia al docente principiante suelen ser diversas en distintos contextos, tales como docentes nóveles, docentes provisionales, docentes novatos, debutantes, maestro novel, profesor neófito, o en periodo de socialización, para los fines y efectos de esta investigación el término maestro principiante alude al profesional de la educación que, luego de haber terminado su formación inicial y aprobado el concurso de oposición, inicia el período probatorio de servicio en la función docente para ingresar a la carrera docente.

Asimismo, la noción del concepto de inducción con mucha frecuencia se utiliza diversas terminologías de acuerdo al contexto o el área en que se aplique; por ejemplo, en el área de los negocios se emplea el término socialización organizacional (Antonacopoulou y Güttel, 2010; Cooper-Thomas y Anderson, 2006; Gherardi y Perrotta, 2010), mientras en el ámbito educativo se habla de tutoría, orientación y socialización profesional, entre otros. (Wong, 2004, 2005; Martínez, 1994; Lawson, 1992). Conviene señalar que estas terminologías al referirse a la inducción tienden a confundir el propósito del proceso, por lo que concebir un marco conceptual común puede ser una propuesta útil que proporcionaría orientaciones precisas para el desarrollo de programas que contribuyan a satisfacer las necesidades individuales de los maestros principiantes en su contexto escolar (Kearney, 2015).

Para Zeichner (1979:6) la inducción es “un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los maestros principiantes durante al menos un año escolar”.

Esta concepción normalmente es criticada y poco aceptada debido a que, para los conocedores del tema, la inducción es además periodo de probatorio exigido a los maestros principiantes antes de obtener la certificación definitiva y pueda ejercer la docencia.

En aproximaciones conceptuales sobre la inducción destaca las definiciones de autores como Vonk (1996), Eurydice (2013), Ingersoll & Strong, (2011) y Wong (2004). Para Vonk (1996), quienes definen este concepto como un proceso que favorece la “inducción informada” o “de cuidado” y que transfiriere información a los maestros principiantes acerca del tipo de escuela, tradiciones, normas, metodología, didáctica, recursos y tipo de estudiantes; y aquel que propicia el acompañamiento por medio de un tutor en un proceso de integración programada o gradual.

De su parte, Wong (2004:42) ofrece una definición más amplia y detallada conceptualizándola como “un proceso integral y coherente de capacitación y apoyo en todo el sistema que continúa durante dos a tres años y luego se convierte sin problemas en parte del desarrollo profesional de por vida”.

Partiendo del análisis sobre las diferentes consideraciones en lo referente al concepto de inducción, para fines de esta investigación, la inducción se concibe como un proceso sistemático, formativo, de acompañamiento para la integración, orientación y apoyo de los docentes principiantes; a través de tutorías, con la finalidad expresa de lograr una rápida y eficaz integración de los ingresantes a la institución educativa, reducir tiempo, disminuir las problemáticas que presentan al ingresan al ejercicio profesional, optimizar su desempeño propiciando el desarrollo progresivo hacia la carrera docente y la efectividad de los logros educativos en los aprendizajes de los estudiantes.

4.3. Importancia de los programas de inducción para maestros principiantes

La inducción docente está referida al acompañamiento que se le brinda al maestro principiante, la cual le permitirá integrarse al contexto para desempeñarse de manera efectiva para ejercer la función docente. Es una estrategia concebida como parte de la política de cualificación progresiva del personal docente en varios países de la región latinoamericana y caribeña, cuyo sentido tiene su origen en el reconocimiento de la necesidad de apoyo y orientación que se evidencia en quienes tienen sus primeras experiencias en el quehacer docente.

La enseñanza como trabajo complejo no se aprende totalmente en el corto período de formación inicial docente (Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002; y Oro, 1999. Por consiguiente, tal y como ocurre en otras profesiones, inevitablemente los maestros deben continuar aprendiendo en la práctica, en sus primeros años de ingreso y; de acuerdo con Grossman y Davis, (2012), tener oportunidades estructuradas que en diversos contextos se les conoce como programa de inducción permite a éstos seguir desarrollando sus conocimientos y habilidades profesionales.

De acuerdo a la OCDE, (2011) a pesar de la proliferación de programas de inducción, la naturaleza de éstos y el apoyo que proporcionan, no siempre está claro; Debido, en primer lugar a la confusión en la concepción de dichos programas en cuanto al tipo de inducción (Gherardi y Perrotta, 2010; Wong, 2004); a cómo estructurar programas eficaces (Kearney, 2014b, 2015) a la falta de entendimiento en torno al significado de una “inducción efectiva” y; la formalidad burocrática y administrativa (Kearney, 2013, 2015). Estas problemáticas, según el autor han dado lugar a que dichos programas carezcan de una base teórica y conceptual que fomente el aprendizaje docente en los primeros años de su carrera y los resultados a nivel escolar no tengan los efectos deseados.

Superar las problemáticas que enfrentan los maestros principiantes requiere disponer de estándares, criterios de calidad e indicadores como guía del proceso en el diseño y elaboración y evaluación del programa de inducción de acuerdo a los objetivos e información de las competencias y las características identificadas de los maestros principiantes previo al proceso de inducción, de manera que se pueda garantizar su satisfacción laboral, el fomento de su desarrollo personal y profesional, así como también, el establecimiento de una cultura de inducción que garantice un eficaz desempeño y logre los aprendizajes.

Además, dicho programa puede posibilitar el desarrollo de un proceso de inducción que les permita a los maestros principiantes conducir de manera efectiva sus primeras experiencias en su inserción en la carrera docente, durante el periodo probatorio. El alto desempeño que exhiban los docentes principiantes desde las primeras experiencias del período probatorio o inducción es fundamentalmente necesario para lograr la calidad educativa y mejorar la práctica docente en el aula como los aprendizajes de los estudiantes.

Para el logro de estos propósitos los maestros deben cumplir dos tareas esenciales: enseñar y aprender a enseñar, considerando que hay claves de la docencia que solo se adquieren en la práctica (Feiman-Nemser, 2001). Estas ponderaciones indican, que proporcionar apoyo a los maestros principiantes es una respuesta humana a las tensiones del primer año de la enseñanza (Feiman-Nemser, 2012) y acompañarlo implica potenciar su desarrollo personal y profesional. En ese sentido, Strong (2005) manifiesta que, en diversas investigaciones, los resultados demostraban que los maestros principiantes que habían participado en algún programa de inducción demostraron:

- Mejor desempeño de su práctica docente en varios aspectos de la enseñanza (mantener a los estudiantes en la tarea, el uso de prácticas de estudiantes efectiva, cuestionar, ajustar las actividades de clase para satisfacer intereses de los estudiantes, el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula, y la demostración de una gestión exitosa).
- Logro de los estudiantes en la obtención de mejores calificaciones en las pruebas de aprovechamiento académico y,
- Efectos positivos sobre el compromiso docente y la permanencia en la profesión.

Diversos autores y estudios internacionales alegan que el desarrollo de un programa de inducción acorde a unos estándares de profesionalismo y desempeño docente, garantiza la permanencia y eficiencia de los maestros de nuevo ingreso, permite que se enfoque principalmente en el reconocimiento de sus principales debilidades, así como el afianzamiento y reconocimiento de sus fortalezas, asumiendo autovaloración por sus conocimientos y su práctica educativa. Asimismo, asegura el aprovechamiento de los estudiantes, quienes demandan un personal capacitado y cualificado para lograr las aspiraciones de calidad educativa en el sistema educativo preuniversitario.

Por consiguiente, los programas de inducción posibilitan a los maestros principiantes insertarse al contexto y a la realidad escolar de una manera más adecuada. Son muchos los autores, los artículos, las investigaciones y los estudios que confirman la importancia de crear la cultura en los estudiantes de las carreras de ciencias de la educación que la formación inicial es solo la primera fase de lo que constituye una serie de procesos que concluyen con la llamada “formación a lo largo la vida durante toda la trayectoria profesional”.

De igual forma, estas afirmaciones están ligadas a los resultados que implican jamás dejar de aprender. Por lo cual, profesión docente se asume como “un proceso integral constituido por distintas fases y ámbitos que están interrelacionados” (Sandoval, 2009:186).

Existen evidencias de que, a nivel internacional, en la que se demuestra que la formación inicial, por más de calidad y eficaz que sea, en sí misma resulta insuficiente, por lo cual, se necesitan estructuras para asegurar que los maestros están bien apoyados durante su primer año de iniciación y de hecho en toda su carrera (Sahlberg, et. al, 2014). Las condiciones en que comienza a enseñar un maestro tienen una fuerte influencia en la efectividad que logra alcanzar y sostener a través de los años y las actitudes que dirigen su comportamiento (Feiman-Nemser et al., 1999). Está demostrado que si los estudiantes reciben una buena enseñanza a su paso por los centros educativos impacta y transforma positivamente sus vidas, favoreciendo de manera significativa el desarrollo y el bienestar del país.

En tal sentido, un proceso de inducción es la mejor manera de enviar un mensaje a los docentes de que los valoramos y queremos que sean exitosos y permanezcan en la profesión (Breux & Wong, 2002). Estas ponderaciones indican que proporcionar apoyo a los docentes principiantes es una respuesta humana a las tensiones del primer año de la enseñanza (Feiman-Nemser, 2012) y acompañarlo implica potenciar su desarrollo personal y profesional.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) insta a los organismos y ministerios de educación a centrar su atención e interés en la trayectoria profesional del maestro creando y consolidando “un sistema de desarrollo profesional más sensible a las necesidades de los maestros y las escuelas” (OCDE, 2013: 127).

De ahí que se piense en diseñar programas de inducción como una de las mejores estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten los maestros principiantes, el aprendizaje que reciben los estudiantes y formar una nueva generación de maestros con una alta valoración de la profesión, mejor desempeño en el aula, compromiso hacia la docencia, manejo en profundidad de los contenidos que imparte y disposición para desarrollarse personal y profesionalmente de manera continua.

Para eso se deben crear mecanismos como la acción tutorial para viabilizar el apoyo, el asesoramiento y acompañamiento mediante maestros tutores capacitados para tales fines.

En el informe la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005:13) se considera que “Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores...Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza, y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo.

En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de la formación inicial”. Dicho proceso se desarrolla en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Davini, 2002); Bullough, 2000) y; Marcelo García, 1999) que comienza con la biografía escolar como interiorización del rol docente de los futuros enseñantes (Alliaud, 2004; Knowles, 2004), continuas instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en las instituciones de la formación inicial, y continúa en las primeras experiencias de desempeño docente (Vezub, & Aillaud 2012).

En esta dirección Marcelo & Vaillant (2009:49), afirman que cada una de estas fases “constituye momentos en la vida profesional, que no son fijos, sino flexibles en correspondencia a la madurez del ejercicio docente. Interesa aquí la etapa de inserción entendida como el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los maestros han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes.

Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”. Posiblemente el trabajo más difundido sobre los ciclos de vida de los maestros sea el desarrollado por Huberman et al. (2000), que de forma esquemática presenta en la figura 44:

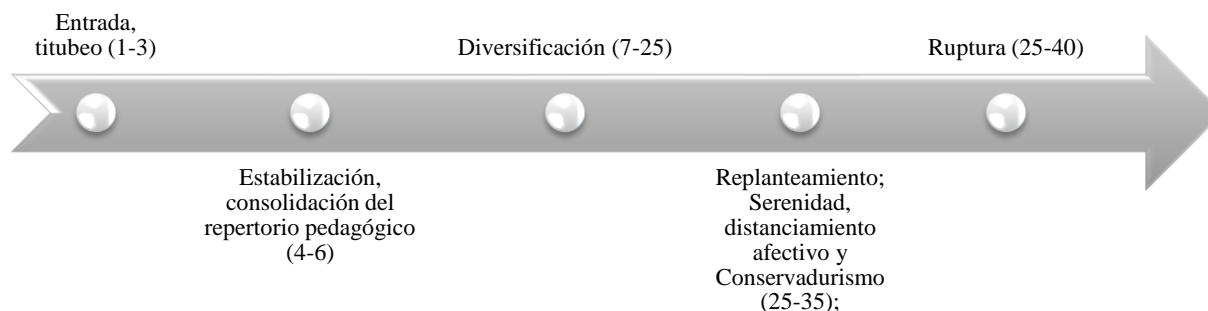


Figura 44. Ciclos de vida del maestro.

Elaboración propia basado en Huberman et al., (2000).

Al respecto de los ciclos de vida del maestro, Griffin, (1985) manifiesta que el periodo de tiempo en que ocurre el primer ciclo es lo que se conoce como inducción. Es decir, en expresiones de Cornejo (1999); Flores (2008); y Marcelo (2009) es un proceso de transición pasando desde estudiante en formación, hasta un profesional autónomo, como parte de un continuo de desarrollo profesional. Lo que significa que, en palabras de Ávalos, Carlson, & Aylwin, (2004) que la formación profesional del maestro no culmina al graduarse ni con la titulación, sino que al iniciar su ejercicio profesional comienza una etapa de aprendizaje docente fundamental para su desempeño posterior.

Para Abréu (2012), este ciclo representa la etapa más crucial para el maestro principiante al comenzar a ejercer la docencia e iniciar su carrera profesional. No obstante, sin embargo, las evidencias y estudios aun muestran muchas instituciones educativas no prestan atención a este primer ciclo lo que trae como consecuencia que los maestros principiantes inicien con pocas o ningunas orientaciones y poco apoyo a la difícil tarea de enseñar a aprender en sus primeros tres años de vida profesional.

Para disminuir las tensiones y dificultades y garantizar tanto la calidad de lo que enseña el maestro y aprenden los estudiantes la estrategia de la acción tutorial, mediante el acompañamiento de maestros-tutores es uno de los más importantes mecanismos para dar respuestas a los problemas de la práctica docente, su sentido, su transformación en y sobre la acción, mediante aspectos teóricos como consecuencia de los enfoques reflexivos sobre el quehacer docente-educativo.

Sin embargo, Menter et al. (2010); OCDE (2009) citado en Ruffnelli (2014), manifiestan que hay insuficientes investigaciones sobre los procesos de inducción docente, aun reconociendo los beneficios que en los países donde se apoya al docente principiante. Asimismo, Ávalos (2009) manifiesta que son escasas las evidencias de culturas escolares con las prácticas de apoyo a maestros principiantes. De acuerdo a la autora a los maestros principiantes se le recarga de trabajo y se les prepara para que sigan las dinámicas y prácticas que determina la institución escolar.

En los últimos años muchos países del mundo ha aumentado han comenzado a centrar su atención diseñando y poniendo en funcionamiento programas de inducción con la finalidad de ofrecer a apoyo, acompañamiento, soporte y asesoramiento al maestro principiante que luego de haber finalizado y ha completado su formación inicial de una carrera de ciencias de la educación vive la transición de estudiante expuesto aproximadamente a cuatro años de teorías y prácticas simuladas e hipotéticas a maestro en el cual debe afrontar y resolver diversas situaciones en el contexto real de la cultura escolar y el quehacer educativo-docente. Un estudio realizado en 2014 señala que la mayoría de los maestros principiantes no recibió un apoyo especial del establecimiento educativo en que se inició. Los maestros principiantes expresaron que para ellos el principal obstáculo de su iniciación fue habérsela tenido que arreglar solos (Ruffnelli, 2014).

Smith e Ingersoll (2004), han realizados estudios en los que se pretendía analizar los efectos de los programas de inducción en la reducción de la deserción y los cambios de centros educativos del maestro principiante. Al respecto, los autores manifiestan que es diversos estudios podrían apoyar la hipótesis de que programas de inducción “bien concebidos y bien implementados tienen éxito en mejorar la satisfacción en el trabajo, la eficacia y la retención de los nuevos maestros” (2004:684). Expresan, además, que en el caso de los maestros que iniciaron su carrera como maestros a tiempo completo encontraron como evidencias que desertaron en menor proporción de la docencia que los maestros que se insertaron a tiempo parcial. En lo referente a América Latina y el Caribe, Vaillant (2009) señala que, si bien las experiencias y literatura sobre el tema resultan abundantes, son aún escasos los mecanismos de inducción formalizados durante el proceso de inserción laboral.

Según la autora las políticas de inducción a la docencia son todavía una deuda pendiente en muchos países de la región. Sin embargo, dicha situación ha comenzado a cambiar lentamente, porque son varios los países como Chile, Argentina, Ecuador y Uruguay y República Dominicana, que han empezado a implementar programas destinados a la inducción de los maestros principiantes (Vezub y Alliaud, 2012).

4.4. Formación inicial y los programas de inducción para maestros principiantes

Más allá de estos razonamientos sobre las políticas educativas que siguen los distintos países, está la apremiante necesidad y urgencia de adecuar la formación de los maestros a las demandas y desafíos actuales. Existe un amplio consenso entre los expertos y los organismos internacionales sobre la necesidad de fortalecer la calidad de la profesión docente (OCDE, 2005; Esteve 2006; Nóvoa 2009a; Sarramona-López, 2012) como uno de los principales retos y desafíos que enfrentan las políticas educativas en América Latina para superar las debilidades de la formación inicial, los escasos apoyos en la etapa de inducción a la docencia y los desajustes de la formación continua (Vaillant, 2016).

Para dar respuesta a las realidades educativas que están emergiendo como resultado y consecuencia del cambio social acelerado, en la actualidad se está haciendo necesario la redefinición del papel del maestro, debido a que la formación inicial recibida no le está permitiendo responder a los retos presentados en la práctica (Lorenzo, Muñoz & Beas, 2015).

Existen evidencias de que, a nivel internacional, en la que se demuestra que la formación inicial, por más de calidad y eficaz que sea, en sí misma resulta insuficiente, por lo cual, se necesitan estructuras para asegurar que los maestros están bien apoyados durante su primer año de iniciación y de hecho en toda su carrera (Sahlberg et. al, 2014). Está demostrado que si los estudiantes reciben una buena enseñanza a su paso por los centros educativos impacta y transforma positivamente sus vidas, favoreciendo de manera significativa el desarrollo y el bienestar del país.

Las políticas internacionales, así como también, fuentes bibliográficas especializadas y un volumen considerable de investigaciones sobre el tema (UNESCO, 2002; OCDE, 2005; COM, 2007; Fullan, 2007; Campos, 2007; Bolívar 2010; y Sarramona-López, 2012; Cuenca, (2015); Vaillant, 2016), reconocen que los maestros y su enseñanza como el centro de la transformación educativa, elemento más importante para mejorar la calidad la enseñanza-aprendizaje en las escuelas y explicar los resultados de los estudiantes y actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005).

Además, numerosas investigaciones y opiniones coinciden en afirmar que la figura del maestro es de gran importancia, como una variable clave y uno de los factores imprescindible que puede contribuir significativamente al éxito académico de lo que aprenden los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, (Morales y Alfageme-González 2019; Rodríguez y Martínez, 2015; Darling-Hammond, 2000, 2005; Darling-Hammond et al., 2005; Barber, et al., 2008; OREALC-UNESCO, 2013), Sanders y Rivers, 1996; Chetty, Friedman y Rockoff, 2014); (Hanushek y Rivkin, 2010); Ingersoll (2002, 2003, 2004, 2011 y 2012) & Darling-Hammond 1997, 2000; CCSSO, 2012; Reform Support Network, 2011; Schemelkes, 2013; Barber & Mourshed 2008). Al respecto, Danielson (2011) expresa que los países que exhiben los mejores resultados en pruebas internacionales del rendimiento estudiantil tienen una cultura altamente profesional con respecto a la docencia.

Lo que indica según Cox et al., (2014) que “los sistemas educativos que logran buenos resultados, a nivel mundial, no solo se preocupan de brindar una excelente formación inicial y continua a los maestros, sino que asumen la necesidad de garantizar una alta valoración social de la profesión sin la cual no es posible atraer y mantener buenos docentes en la escuela y en el trabajo de aula” (pág.17). Estas afirmaciones muestran lo trascendental que la calidad del quehacer docente-educativo del maestro no solo mejora lo que aprenden los estudiantes y le da la posibilidad de alcanzar un desarrollo tanto académica como profesionalmente y avanzar progresivamente hasta un grado y medio más que aquellos estudiantes a los cuales le asignaron un maestro con una formación inicial deficiente. Los maestros y la calidad de lo que enseñan impactan sustancial de la calidad educativa de un sistema educativo.

En ese sentido, Feiman-Memser et al. (2001) señalan que más allá de la formación inicial recibida, los maestros principiantes enfrentan muchos desafíos ligados al compromiso de enseñar y la necesidad de aprender independientemente de la calidad o duración de la formación inicial. El momento de la indicción es la primera vez en que los maestros principiantes asumen el rango completo de responsabilidades que tienen como docente. Al respecto, Hill et al. (2015) y Sadler et al. (2013) afirman que, de acuerdo con la evidencia, poseer un alto nivel de conocimientos sobre la materia o asignatura que se imparte es una característica de la buena enseñanza. Aunque se reconoce que muchos de los maestros que inician a desempeñar sus funciones docentes fueron preparados con todos los conocimientos sobre la materia que requerirán.

Sin embargo, sistemáticamente se ha demostrado que un maestro al insertarse al contexto escolar y a las situaciones reales del aula presenta vacíos, conocimientos inacabados, desconocimiento disciplinar y errores pedagógicos en la asignatura que imparte. Lo que genera evidentemente dificultades para resolver la tensión de carácter profesional de su tarea docente (Gorichon et al, 2015).

Muchos de los maestros principiantes admiten que, al ingresar a la profesión docente, lo hacen pensando que tienen los conocimientos, habilidades y capacidades necesarias para enseñar aprender y, además, con las altas perspectivas que traen consigo de la formación inicial podrán enseñarlo efectiva y eficazmente a los estudiantes. Es común que los docentes traigan consigo una serie de creencias e imágenes, representaciones sobre la enseñanza, las asignaturas, el papel de la escuela y sobre el rol que ellos mismos van a desempeñar.

Sin embargo, luego de recibir formación complementaria, cursos, talleres de entrenamiento o algún tipo de acompañamiento reconoce que han sobrevaluado su percepción sobre lo que decían conocer y comprender de la asignatura que imparte. Ávalos et al. (2004); Borko (2004); Feiman-Nemser (2001) afirman que, si bien es cierto que el contacto con las escuelas y las experiencias prácticas en el aula realizadas durante la formación inicial permiten avanzar en este tipo de experiencia de aprendizaje, no obstante, estas no son capaces de sustituir lo que puede aprender en una situación real de enseñanza.

Esto indica que aprender en y desde la práctica debe ser un proceso intencional, por lo cual, practicar es adquirir capacidades profesionales que permiten tomar decisiones pedagógicas desde situaciones reales y no sinónimo de experimentar en tiempo real en el aula (Marcelo, 2006). Los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación, se van formando y reconstruyendo a través de experiencias prácticas en los contextos reales donde suceden (Pérez Gómez, 2010; Zafra et al., 2010). Por consiguiente, el conocimiento de los estudiantes se construye interpretando, analizando y evaluando, en el mismo momento que intervienen e interactúan en una situación dada (Daniels & Bizar, 2005).

En tal sentido, en este proceso es habitual que los principiantes experimenten situaciones reales y complejas que no fueron abordadas en el proceso formativo, tales como: crear o aplicar métodos de enseñanza, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje eficaces y se sientan imposibilitados para trabajar con estudiante de contextos socioculturales y económicos "difíciles", en zonas de alta vulnerabilidad y pobreza. Esto pone en evidencia la distancia entre la formación inicial recibida y las situaciones experimentadas en la realidad del centro educativo y el aula, las características de los estudiantes y el contexto escolar donde son enviados a desempeñar sus funciones.

El impacto que experimentan los maestros principiantes al enfrentar situaciones diferentes de las que conocieron en la formación inicial y el colapso de los ideales al ser enfrentados a la realidad de la docencia en el aula y la escuela (Gorichon et al, 2015), tiene como consecuencia que experimenten dificultades, conflictos internos y dilemas de diversa naturaleza (Veenman, 1984; Vonk & Schras 1987; Alliaud, 2004; Day, 2008; Flores, 2008; Marcelo, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011; Lam & Yan, 2011). En los resultados de una investigación realizada Ruffnelli, (2013) se concluye que desde el punto de vista de los maestros existen altos niveles de satisfacción con la formación inicial y con el propio desempeño; no obstante, se evidencia que existe debilidades formativas diferenciadas vinculadas a la selectividad de los programas formativos y el contexto de iniciación docente.

En este sentido, son muchas las voces, escritos, estudios e investigaciones que plantean la formación del maestro como un proceso complejo, integral, dinámico, sistemático y continuo que despliega a lo largo de toda la vida profesional, no un momento puntual ni aislado dentro de la preparación para enseñar aprender, sino que ocurre continuamente a lo largo de su trayectoria profesional hacia la carrera docente.

Concebir la formación como un proceso de larga duración ha puesto en evidencia cómo las necesidades formativas cambian en cada etapa de la trayectoria docente. Constituye actualmente un enfoque dominante debido a que cada fase de la trayectoria profesional tiene distintas exigencias y preocupaciones particulares que requieren procesos de formación largos, profundos y continuos y que es preciso que se tome en cuenta en el diseño de propuestas formativas que pretendan fortalecer la enseñanza (Alliaud, 2014).

4.5. Vinculación entre la formación inicial y continua y los programas de inducción

Existe evidencia de que, a nivel internacional. La formación inicial, por eficaz que sea, es en sí misma insuficiente, por lo cual, se necesitan estructuras para asegurar que los maestros están bien apoyados durante su primer año de iniciación y de hecho en toda su carrera (Sahlberg, et. al, 2014). En este sentido, autores como Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas (2015:2) consideran que los principales principios que vinculan la formación y la inducción de los docentes son:

- Promover aprendizajes situados y contextualizados.
- Articular teoría y práctica mediante la reflexión.
- Propiciar una inserción paulatina al sistema escolar.
- Propiciar una inserción acompañada.
- Intencional una relación de colaboración entre sistema escolar y universidad.

De acuerdo a los autores, estos principios se asumen desde una perspectiva de inserción a la docencia donde se considera la formación inicial recibida y los diversos contextos de desempeño como factores relevantes para configurar el sentido y naturaleza de la experiencia de inducción (Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas 2015). Por su lado, Huling Austin (1990), considera que las características esenciales de los programas de inducción pueden ser variadas y de diversos tipos como son:

- Visitas y encuentros de orientación. Seminarios sobre currículum y temas de enseñanza efectiva.
- Sesiones de entrenamiento proporcionadas por los maestros con experiencia u otro personal de apoyo.

Asimismo, Huling-Austin, apunta que los objetivos fundamentales de los programas de inducción están relacionados con:

- Mejorar la ejecución de la enseñanza que proporcionan los maestros principiantes.
- Incrementar el conocimiento de los maestros principiantes.
- Promover el desarrollo personal y profesional de los maestros principiantes.
- Transmitir la cultura del sistema.
- Satisfacer los mandatos y requerimientos de certificación de los cursos de inducción.

Las evidencias encontradas en la literatura internacional confirman que los estudiantes que durante su proceso de formación construyen sus prácticas basadas en experiencias y entran en contacto directo con el contexto de los centros educativos pueden avanzar de manera más rápida el aprendizaje profesional. Sin embargo, autores como Feiman-Nemser (2001); Ávalos et al. (2004); y Borko (2004), manifiestan que estas experiencias prácticas y contextualizadas en el entorno escolar no reemplazan los aprendizajes que se generan en una situación real de enseñanza. Esto es debido a que el maestro principiante vive y experimenta un sin número de realidades educativas que no se pueden observar ni contemplar durante la formación inicial, que solo surgen en el contexto real de ejercicio docente (Ávalos, 2009; Marcelo, 1991; Veenman, 1984).

En países como Alemania y Francia los estudiantes en formación de las carreras de ciencias de la educación reciben como parte de la formación inicial un periodo de inducción, por lo cual se puede deducir que existen diferentes maneras en la que la inducción se vincula con la formación docente inicial (Howe, 2006). En Estados Unidos existen instituciones que tienen la función de la formación complementaria de los maestros principiantes tanto para llevar a cabo los programas de inducción como para dar continuidad a la formación a lo largo de la vida profesional.

De igual forma se han encontrado evidencias de estudios e investigaciones en Australia sobre procesos de inducción efectivos desarrollados en escuelas que colaboran entre sí y que al mismo tiempo son apoyadas mediante asociaciones con una universidad (Menter, Hulme et al., 2010). Estos son algunos ejemplos del vínculo entre formación inicial y la inducción de maestros que se desarrollan en algunos países.

Al terminar el proceso de inducción es necesario no perder de vista que el maestro principiante pasar la formación continua, proceso que tiene vital importancia para los maestros que han completado su primer ciclo formal de inducción, sobre todo, si esa inducción es de sólo un año (Carver & Feiman-Nemser, 2009, 2012). Sobre todo, porque una vez que pasa a ser maestro en servicio ha de formarse continuamente para perfeccionar su quehacer docente-educativo mediante la creación de espacios de reflexión en y sobre la práctica y las diversas situaciones que se presenta en la vida cotidiana del centro educativo.

La formación continua es una alternativa pedagógica para la enseñanza que contempla reflexionar “en situación” en los contextos específicos de la práctica, de desempeño y los problemas que allí se presentan (Alliaud, 2014). Contribuye a fortalecer el trabajo colaborativo y reflexivo, posibilitando resolver como equipo las problemáticas y las dificultades auténticas y relevantes que enfrentan (Vezub, 2010). Debe ser pensada y diseñada partiendo de la reflexión sobre las características y necesidades de los maestros y una formación inicial insuficiente (Alliaud, 2014). La misma se extiende durante toda la vida profesional, ya sea mediante acciones formales de intercambio de experiencias de formación con los pares en los lugares de trabajo y/o trabajo adquiridas en los distintos ámbitos de desarrollo profesional (Vezub & Aillaud, 2012).

4.6. Perspectivas de los programas de inducción

Según la OCDE (2011) a pesar de la proliferación de programas de inducción, la naturaleza de éstos y el apoyo que proporcionan no siempre está claro. Debido a la confusión en la concepción de dichos programas en cuanto al tipo de inducción (Gherardi & Perrotta, 2010; Wong, 2004); a cómo estructurar programas eficaces (Kearney, 2014b, 2015), a la falta de entendimiento en torno al significado de una “inducción efectiva” y; la formalidad burocrática y administrativa (Kearney, 2013, 2015).

En ese mismo sentido, los autores señalan que existen programas de inducción que no están enfocados al desarrollo de la reflexión y habilidades para fomentar la autoevaluación del maestro principiante.

Vonk y Schars (1987), expresan que, en los estudios sobre desarrollo profesional, la inducción es el primer ciclo de vida del maestro principiante. Según los autores este ciclo alcanza entre uno y siete años. Es un período de mucha influencia en el comportamiento de la enseñanza a lo largo del ejercicio de la carrera profesional.

De acuerdo con la literatura existente sobre el primer ciclo de la vida profesional de maestro principiante, las evidencias muestran que el primer año es el más complicado de la carrera del maestro, debido a las múltiples dificultades que tiene para pasar de su visión idealista con la realidad de la enseñanza (Olson & Osborne, 1991), aunque aún son insuficientes los estudios e investigaciones acerca de este primer ciclo tan vital para el desarrollo profesional de los maestros principiantes.

En este sentido, Huling-Austin (1985, 1986) aporta tres perspectivas fundamentales en la que se pueden ver los programas de inducción, entre las que están: (a) como programa de ayuda o apoyo para maestros nuevos en la profesión, (b) como programa de evaluación o (c) la combinación de ambos. Huling- Austin agrega que, si los programas de inducción tienen como finalidad utilizarse para apartar a los maestros principiantes con menos posibilidades de avanzar en la profesión docente, entonces deberá incluir un componente evaluativo que permita tomar decisiones de esta naturaleza. Sobre este componente evaluativo, Fox y Singletary (1986) argumentan con la perspectiva evaluativa en los programas de inducción surge el temor que pueden sentir los maestros principiantes al ser sometidos a evaluaciones deficientes por parte de las autoridades que tienen el poder para evaluar.

Sin embargo, en contraposición con los argumentos de estos autores, si el programa lo que buscar ofrecer ayuda y apoyo para que maestro principiante avance en su trayectoria profesional, la perspectiva evaluativa es un componente esencial para valorar el avance en los logros de aprendizajes de los estudiantes; el nivel de desempeño exhibido por el maestro principiante en el desarrollo del programa de acción tutorial; y desarrollo personal y profesional del maestro principiante en el trayecto de aprendizaje.

Sobre este aspecto, Beca (2012) estima conveniente que al final del periodo de inducción se realice una evaluación transparente con la información proveniente del proceso de acompañamiento en razón de que esto contribuirá a evidenciar la efectividad o no del programa de inducción y la posibilidad de mejora del mismo.

Aunque los programas de inducción están altamente ponderados como instrumento para impulsar prácticas educativas eficaces y el desarrollo profesional del maestro principiante, en Latinoamérica y el Caribe aún son muy pocas las evaluaciones y estudios acerca de sus efectos e impacto sobre el desempeño y resultados de aprendizaje estudiantil. Al respecto, Hendricks y Louw-Potgieter (2012) reconocen que son pocas las investigaciones y evaluaciones de que se dispone sobre procesos de inducción y su impacto. Otras de las perspectivas de los programas de inducción están relacionadas con la intencionalidad de facilitar, apoyar, acompañar y asesorar al maestro principiante en la fase de transición de los estudios al ejercicio de la profesión docente.

Este aprovisionamiento le da la oportunidad para que este comparta sus tensiones, inquietudes, temores, preocupaciones, reflexiones sobre su práctica e ideas innovadoras como resultado de las situaciones y experiencias vividas en su inserción e integración al centro educativo donde desempeña sus funciones docentes. Esto permite asumir que otras de las perspectivas de la puesta en funcionamiento de programas de inducción es la mejora significativa de la calidad tanto de lo que se enseña como de lo que aprenden sus estudiantes.

Es decir, se puede comprobar el impacto que tiene en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, un efecto altamente positivo en los niveles de desempeño de los docentes, en la mejora del rendimiento y logros educativos en los estudiantes y en la permanencia en la carrera docente como resultado de las facilidades, apoyo, acompañamiento y asesoría a los maestros del sistema educativo preuniversitario que participan en programas de inducción. Diversos investigadores han sugerido que los programas de inducción pueden beneficiar a los centros educativos, a los estudiantes y la sociedad en general y contribuir particularmente al éxito de las reformas educativas para mejorar la calidad educativa, si se apoya en la lógica de que cualquier reforma educativa debe partir tomando en cuenta como factor fundamental la participación activa de los maestros, porque son los que tienen la experiencia en tiempo real de las situaciones que surgen al interior del aula.

No obstante, es necesario aclarar que se debe valorar los programas de inducción en su justa dimensión y no pretender crear expectativas irreales entendiéndolos como condicionante de todas las situaciones y problemas educativos que se presentan en el aula, así como también de factores que motivan a los futuros maestros a elegir la profesión docente, como el entorno de su actividad profesional; su grado de satisfacción por su desarrollo como docente; la adecuación de su formación a nuevas circunstancias y necesidades; y el reconocimiento social de la profesión docente por el resto de la sociedad (Eurydice, 2004), así como también problemas de salario, condiciones de trabajo, pocas oportunidades para avanzar progresivamente hacia la carrera docente, prestigio de la profesión, etc.

Una meta realista de un programa de inducción sería centrar la atención en los aspectos de la misma que contribuyen a facilitar y apoyar la iniciación, adaptación e integración de los docentes principiantes a su ejercicio profesional y al entorno escolar para que estos alcancen su autonomía profesional y potencien sus capacidades y habilidades que lo destaquen como maestros exitosos.

Los informes, investigaciones y estudios coinciden en que la tarea de educar cada día se torna más exigente y compleja. Es decir, ejercer hoy el oficio de enseñar, lograr que los estudiantes aprendan, demanda del maestro crear y recrear continuamente situaciones, condiciones, ambientes y escenario que antes estaban aseguradas (Aliad, 2014).

Según la autora, el ejercicio del oficio de enseñar debe considerarse como la construcción de una experiencia y no como el cumplimiento de una función. Las múltiples demandas y expectativas que se espera que el maestro de respuesta inmediatas ante los desafíos y retos en un contexto caracterizado por el cambio y transformación de cómo aprenden los estudiantes, la diversidad y diferente forma de preparar y manejar los ambientes escolares; los esfuerzos de los sistemas educativos para mejorar la calidad, cobertura, equidad y pertinencia educativa.

Esto se debe al impacto y transformación de las clásicas representaciones del trabajo docente y la diáda transmisión-recepción que constituyó gran parte de lo que sucedía cotidianamente en la escuela y que ha perdurado durante décadas (Aliad, 2012).

De acuerdo con Alliaud, (2014) para enseñar en situaciones educativas complejas y poder hacerlo bien, no basta con “aplicar” o “replicar” aquello que se aprendió en la formación inicial y/o se planificó para una circunstancia específica. Es decir, según la autora, enseñar hoy implica más que nunca probar y experimentar aquello que se aprendió o que se planificó y seguir aprendiendo de la incertidumbre que las situaciones reales del aula generan.

La forma cómo aprenden hoy los niños y los adolescentes demandan del maestro una extraordinaria dedicación en su labor educativa, conocer a profundidad la materia o área que enseña, y rigurosidad y flexibilidad en el manejo del aula, actualizarse constantemente, indagar e investigar. En tal sentido, la mediación entre el conocimiento y los sujetos que aprenden constituye la posibilidad del docente aparecer en la intervención. Pensar en la acción docente desde este paradigma implica olvidarse de las concepciones tradicionales de la enseñanza (Gorodokin, 2005).

La existencia de estudios en países de diversas regiones del mundo coincide al presentar las múltiples expectativas que se tienen del maestro principiante. Entre ellas principalmente se requiere del maestro principiante habilidad, capacidad y destreza autónoma para decidir cuáles competencias deben desarrollar los estudiantes, qué saberes y contenidos debe identificar y cómo lo enseña considerando las diferencias, ritmos, estilos y distancia entre los conocimientos de los estudiantes con los saberes y contenido que enseña. El docente no “trasmite” el conocimiento, sino que lo comunica de manera intencional.

Las características que le otorgue a la comunicación dependerán de su propia concepción del saber, reflejándose en la modalidad de enseñanza, en la clase de contenidos que escoge y en el tipo de relaciones entre los mismos que privilegie (Gorodokin, 2005).

Estas demandas son de toda índole tales como: mantener la disciplina en el aula, relaciones, dominio de métodos de enseñanza y de la asignatura, evaluación, planificación, motivación, atención a las diferencias individuales, tiempo para enseñar lo requerido, organización del trabajo en el aula (Veenman, 1984; Marcelo García, 1988, 1991, 2009; Alen & Allegorni, 2009, 2011).

También, aparecen la motivación por la enseñanza, estrategias para generar un clima de aprendizajes efectivos y evaluación constante de la comprensión, intereses, necesidades de los estudiantes, manejo de la diversidad y de las necesidades educativas especiales, desarrollo y modificación del currículo y la enseñanza en respuesta a la experiencia, estrategias de resolución de conflictos y el trabajo conjunto en el contexto escolar (Moir et al 2009; Marable & Raimondi, 2007; Evans-Andris, Kyle & Karini, 2006; Ávalos, Carlson & Aylwin, 2004; Darlyng Hammond, 2003), competencia profesional, autocontrol, relaciones interpersonales entre otras cualidades.

Por consiguiente tomando en consideración estas demandas el maestro principiante y dado la situación actual de la sociedad (su continuo cambio, el vertiginoso desarrollo tecnológico, los grandes problemas político, económico, religioso, social) que inevitablemente penetran y se reflejan en el interior del centro educativo y por ende en el aula; es cada vez más difícil lograr la efectividad en la docencia sin un programa de inducción que pretenda dar respuestas a las necesidades, preocupaciones y trayectoria de desarrollo profesional de los maestros que se insertan al servicio y función la docente.

4.7 Programas de inducción para los maestros principiantes: necesidad real y sentida

El rol y la implicación temprano del docente es un factor fundamental para mejorar la calidad educativa, los niveles progresivos de los logros de aprendizajes y la obtención de óptimos y los resultados en las pruebas nacionales e internacionales, que buscan entre otros aspectos medir la eficiencia y eficacias del sistema educativo y el aprovechamiento y rendimiento de los estudiantes de lo que aprenden. En tal sentido, si se resignificar y recuperar el prestigio de la profesión docente, garantizar los esfuerzos financieros, humanos e institucionales que desde el interior del Ministerio de Educación de República Dominicana y, como indicador de rendición de cuenta a la sociedad que ha apostado por la educación como unos de los factores clave para alcanzar el desarrollo superando así los umbrales de la pobreza; se hace imprescindible responder a la necesidad de vincular la formación inicial y la inserción e integración de los maestros de nuevo ingreso al sistema educativo preuniversitario. Como respuesta a esta necesidad los programas de inducción pueden contribuir a la renovación gradualmente de la plantilla docente y contribuir a la mejora progresiva de la calidad educativa.

Aprovechar el potencial, los aportes y los conocimientos de los maestros principiantes como resultado de la formación inicial, es una oportunidad enorme para concentrar los esfuerzos para atender y asegurar que los mismos contribuyan a una mejora significativa tanto de lo que se enseña como de lo que aprenden los estudiantes. Las experiencias, estudios e investigaciones internacionales han comprobado que un maestro de nuevo ingreso al servicio y función docente es enviado al aula sin ningún tipo de apoyo reproduce las prácticas "ideales" aprendidas en la formación inicial sin tomar las situaciones educativas de los estudiantes y el contexto escolar y comunitario del centro educativo, a esto se le suma que en sus primeros años de docencia aprende por ensayo y error.

En consecuencia, la forma como inicia el maestro principiante, los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza que utilice para superar con "éxito" y sobrevivir los primeros años marcarán y definirán en gran medida su estilo y manera de enseñar aprender, siendo estos quizás lo menos efectivos para desarrollar prácticas educativas innovadoras. Por consiguiente, prestar atención a los primeros años de ejercicio profesional del maestro que ingresa al sistema educativo preuniversitario es un punto fundamental para mejorar los niveles de satisfacción laboral, su desempeño y eficacia de su práctica docente.

Por tal razón, la puesta en funcionamiento de programas de inducción para maestros que se insertan a la profesión docente es una necesidad real y sentida, es una oportunidad privilegiada que refuerza la idea de diseñar estrategias de acompañamiento sistemática para ayudar y orientar a los nuevos maestros en las necesidades, dificultades y problemas propios de quien inicia la profesión docente. Los trabajos de Nemiña, Ruso y Mesa (2009), Herrera, Fernández, Caballero y Trujillo (2011), Abréu (2012) y Villarreal et al. (2012) dan cuenta de que existe una proliferación de producciones sobre la tutoría que reconocen la importancia del primer ciclo del maestro principiante en sus primeros años ejercicio profesional en la carrera docente.

Según estos autores, el reconocimiento a este primer ciclo está sustentado en el entendimiento de las problemáticas que enfrentan los maestros principiantes, por lo cual el diseño de programas para el acompañamiento, la formación y el desarrollo docente puede constituir la clave para ayudar y facilitar el avance en la relación estudiante-maestro.

Estos programas, se enmarcan en lo que Sprinthall, Reiman y Thies-Sprinthall (1996) denominan modelos interactivos de desarrollo profesional, los cuales pretenden mejorar el aprendizaje los futuros maestros; introducir y retener a los maestros principiantes; y actualizar a los maestros experimentados mediante el desempeño de nuevos roles como maestros-tutores; así como mejorar la eficacia profesional de los docentes y su autoestima.

4.8. Características de los programas de inducción

Autores como Aguerrondo, Cox, Levin, Matthews, Schmelkes & Schwartz (2010) unen sus voces para destacar que “a cada docente principiante habría que asignarle un tutor, cuya responsabilidad será darle apoyo continuo durante su primer año de servicio. El tutor se centraría en prepararlo, aconsejarlo y apoyarlo, pero no podría estar involucrado en el proceso formal de su evaluación” (p. 189). En este sentido los programas de inducción deben presentar componentes y características acorde al contexto donde se desarrolla. Para Huling-Austin (1990) entre las características fundamentales que deben presentar los programas de inducción, son:

- Flexibilidad, porque los maestros principiantes son individuos con características personales.
- Considerar a los maestros principiantes como individuos particulares, con aspiraciones personales, que pueden variar drásticamente de persona a persona.
- Apoyarse en un maestro mentor o maestros de apoyo para proporcionar un «feedback» apropiado y ayuda sostenida.
- Adecuadamente planificados con una intención clara a proporcionar algún tipo de asistencia sistemática y sostenida a los maestros principiantes al menos en el primer año de trabajo.

Para Ingersoll y Strong (2011), un programa de inducción debe caracterizarse por ser efectivo y esencial para el desarrollo y la retención de los maestros principiantes. De toda la literatura relacionada con las características de los programas de inducción, Kearney (2014) revisó los diez mejores artículos de los líderes en el campo de inducción y tutoría de Australia, Estados Unidos y Nueva Gales del Sur (Darling-Hammond, Chung Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009; Fulton et al., 2005; Moskowitz & Stephens,

1997; OCDE, 2005; Howe, 2006; Serpell, 2000; Wood & Stanulis, 2009), basada en un número de factores interrelacionados, en los cuales se pueden identificar y delinear las ocho características de los programas de inducción efectivos: “provisión de un mentor; oportunidades de colaboración; implementación de observaciones estructuradas; enseñanza reducida y/o tiempo de liberación para el maestro principiante; evaluación; oportunidades para discusiones profesionales y/o comunicación; apoyo profesional y/o redes profesionales; y desarrollo profesional continuo” (Kearney, 2014, p. 7).

Al respecto, existen evidencias sobre las diversas experiencias de programas de inducción que se están desarrollando a nivel internacional. Entre las que están las experiencias de América Latina y el Caribe (Argentina, Ecuador, Chile, Brasil, México, Perú, Uruguay, República Dominicana, Belice). Otros países con experiencia similar son Nueva Zelanda, Estados Unidos, Reino Unido, Michigan, Canadá, Australia, Japón, Sudáfrica, Israel, Singapur, Australia, Alemania, Escocia, España, Holanda, Francia, Austria, Bélgica, Dinamarca, Grecia, Inglaterra, Gales, Hungría, Irlanda del norte, Italia, Suecia, Suiza y Finlandia.

Estos programas presentan características diversas y particulares dependiendo del contexto donde se desarrolle, pero cabe descartar que todos tienen un denominador común: asesorar y acompañar con otros colegas experimentados los maestros principiantes en la iniciación del quehacer docente-educativo. En muchos de los países europeos, los maestros principiantes, luego de haber terminado la formación inicial y recibido su el título son sometidos a programas de inducción. Este tiene la finalidad de ofrecer formación complementaria, ayuda, apoyo, asesoría y acompañamiento personalizado. En la mayoría de estos países este primer ciclo es obligatorio, menos Estonia, Eslovenia y Escocia.

En otros como en Luxemburgo, Suiza, Alemania, Francia, este proceso se realiza de forma paralela a formación inicial. Estos programas tienen muchos modelos, pero el más utilizado es el de acción tutorial mediante el acompañamiento al maestro principiantes por parte de un maestro-tutor con experiencia. En tabla 15 se recoge las características de los programas de inducción para maestros principiantes de diversos países del mundo.

Tabla 15.

Características generales de la inducción para maestros principiantes de diversos países del mundo.

| País | Duración | Carácter | Consecuencia | Componentes | | | | |
|------------------|-------------------------|-------------|--|--|------------------------------|---|------------------------------------|---|
| | | | | Relación con la formación inicial y permanente | Tipo de apoyo | Carga horaria (principiante tutores) | Referentes o criterios evaluativos | Modelo de acompañamiento |
| Argentina | - | Voluntaria | - | Acompañamiento a los principiantes es por las instituciones de formación inicial, | Tutoría | - | - | Co-observación, seminarios y grupos de análisis de práctica |
| Ecuador | Dos años | Obligatoria | - | Seminarios de formación específicos | Mentores | Reducción del 20% de su labor docente. | - | - |
| Chile | Primeros diez meses | Obligatoria | Evaluación al finalizar el primer año | Convenios con algunas Universidades que también que se ocupan de la formación docente inicial. | Mentores | Hasta 160 horas docentes anuales para los mentores. | Estándares de la buena enseñanza | - |
| Brasil | Varía según los Estados | - | Asegurar el cargo | - | Diversidad según experiencia | - | - | Apoyo y acompañamiento |
| México | Dos años | Voluntario | Evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente | Formación continua | Tutores | Dos modalidades, presencial o en línea. | Estándares | Se aplica por medio de dispositivos muy variados |
| Perú | 6 meses | Obligatoria | Al final de la inducción los docentes son evaluados | - | Mentaría | - | - | Apoyo al proceso de inducción la figura del mentor |

| País | Componentes | | | | | | | |
|-----------------------------|--|-------------|---|--|----------------------|--|------------------------------------|---|
| | Duración | Carácter | Consecuencia | Relación con la formación inicial y permanente | Tipo de apoyo | Carga horaria (principiante tutores) | Referentes o criterios evaluativos | Modelo de acompañamiento |
| Uruguay | 4 años | - | Acciones de evaluación | Articulación interinstitucional entre los centros de formación docente | Mentores/ Tutores | - | - | Generación de dispositivos y estrategias para el acompañamiento |
| República Dominicana | Un año | Obligatorio | evaluación del desempeño para asegurar su permanencia | Formación complementaria | Tutoría | Reducción de cinco horas semanales para realizar la tutoría | Estándares | Acompañamiento y apoyo individualizado dentro del contexto escolar y comunitario. |
| Belice | Un año | | evaluaciones durante el primer año del profesor (no vinculante) | Incluye orientación, observación de la clase, | Tutorías | - | - | proyectos de acción e investigación |
| Nueva Zelanda | más allá del primer año. | | deben documentar este apoyo al momento de solicitar su registro permanente como maestro | Todos los maestros ya contratados bajo cualquier tipo de contrato. | Tutores | Una reducción del 20% en la enseñanza para nuevos maestros sin rebajar el salario correspondiente. | - | - |
| Estados Unidos | De uno a tres años dependiendo el estado | - | - | tienen sistemas de formación docente inicial con un período de inducción | Tutoría | - | - | - |

| País | Duración | Carácter | Consecuencia | Componentes | | | | |
|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|---|--|---|--|------------------------------------|--------------------------|
| | | | | Relación con la formación inicial y permanente | Tipo de apoyo | Carga horaria (principiante tutores) | Referentes o criterios evaluativos | Modelo de acompañamiento |
| Reino Unido, Michigan | Más allá del primer año. - | - - | - - | - - | - la identificación de prácticas generativas para maestros principiantes | - - | - - | - - |
| Canadá, | 2 años. | Predominantemente formativo. | Sistema de evaluación con el propósito de mejorar el potencial del maestro para aumentar el nivel de rendimiento de los estudiantes | Se articula con la formación docente inicial, es decir que completa y continúa | Tutores | - | - | - |
| Australia | más allá del primer año. | - | - | apoyadas mediante asociaciones con una universidad | Maestro experimentado | - | - | - |
| Japón | De un año a tres años | - | - | - | Tutores del mismo nivel y disciplina | Los principiantes cuentan con una menor carga docente, asumida por la escuela. | - | - |

| País | Componentes | | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-------------|---|---|--------------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------|
| | Duración | Carácter | Consecuencia | Relación con la formación inicial y permanente | Tipo de apoyo | Carga horaria (principiante tutores) | Referentes o criterios evaluativos | Modelo de acompañamiento |
| Sudáfrica | - | - | - | - | Coaching | El 50% de su carga laboral para estas tareas | - | - |
| Israel | Un año | Obligatoria | - | Gestionado por las universidades | - | - | - | - |
| Singapur | - | - | - | - | Observación y modelamiento de clases | - | - | - |
| Australia | Un año | - | - | - | - | - | Estándares profesionales | Portafolio, Dialógico Reflexivo |
| Alemania | - | - | - | Sistemas de formación docente inicial con inducción como parte de esa formación | - | No tienen reducción de carga laboral | - | - |
| Escocia | Entre uno y tres años | Voluntaria | mitad de año completan una evaluación de “perfil intermedio” y al finalizar, deben aprobar una evaluación en base a un “perfil final o de salida” | - | Tutores | 30% tiempo restante deben invertirlo en actividades de desarrollo profesional, en proyectos institucionales y de investigación - acción. | Estándares | - |
| España | - | - | - | - | Tutoría | - | - | - |

| País | Duración | Carácter | Consecuencia | Componentes | | | | |
|-------------------|-----------------------|-------------|---|---|---------------|---|------------------------------------|--------------------------|
| | | | | Relación con la formación inicial y permanente | Tipo de apoyo | Carga horaria (principiante tutores) | Referentes o criterios evaluativos | Modelo de acompañamiento |
| Holanda | Un año | Voluntaria | - | - | Mentoría | - | - | - |
| Francia | - | - | - | Sistemas de formación docente inicial con un período de inducción | - | - | - | - |
| Austria | Un año | - | - | - | Mentores | - | - | - |
| Bélgica | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Dinamarca | Un año | Voluntaria | - | - | - | - | - | - |
| Grecia | 8 meses | Obligatoria | - | - | - | - | - | - |
| Inglaterra | entre uno y tres años | Obligatoria | Necesaria para obtener un cargo permanente en las escuelas públicas y los no públicas. Inducción como paso previo a la contratación y registro formal | - | - | Un horario de tiempo completo tutores, reducción del 10% de su carga laboral del principiante | - | - |
| Gales | Entre uno y tres años | Obligatoria | - | - | - | Reducción del 10% de la carga laboral del principiante | - | - |
| Irlanda | Un año | Obligatoria | - | - | - | - | - | - |
| Italia | Un año | Obligatoria | - | - | - | - | - | - |
| Suecia | Un año | Voluntaria | - | - | - | - | - | - |

| País | Componentes | | | | | | | |
|------------------|-------------------------|------------------------|----------------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| | Duración | Carácter | Consecuencia | Relación con la formación inicial y permanente | Tipo de apoyo | Carga horaria (principiante tutores) | Referentes o criterios evaluativos | Modelo de acompañamiento |
| Suiza | Desde un mes a dos años | Voluntaria/obligatoria | Autoevaluación del docente nuevo | Educación previa al servicio y continúa a lo largo de Carreras docentes | Tutores según el contenido y el nivel | | - | Multidimensional: redes de nuevos maestros con apoyo de facilitadores y discusión de problemas prácticos de la enseñanza |
| Finlandia | - | - | - | - | Coaching | - | - | - |

Nota: Elaboración propia a partir (OCDE, 2005, 2013); (Vezub & Alliaud, 2011, 2012); (Vaillant, 2011); (García et al. 2016); (Ochoa, 2011); (Runs; Luque, 2014); (Marcelo y Vaillant, 2015).

Como se puede observar muchos de los programas inducción descritos en la tabla anterior están centrados en un formato bi-dimensional. Es decir, un formato donde se relaciona a un tutor con la figura de un maestro principiante. Tal vez esta característica común en muchos programas puede explicar que el proceso esté caracterizado por el acompañamiento ofrecido por maestro-tutor con experiencia a un maestro principiante (Boerr, 2011) que, la figura del tutor es fundamental en dichos procesos, aunque queda evidenciado que muchos de estos programas incluyen bastantes dispositivos, lo que le imprime un carácter multidimensional. Como se puede observar muchos de los programas inducción descritos en la tabla anterior están centrados en un formato bi-dimensional. Es decir, un formato donde se relaciona a un mentor o tutor con la figura de un maestro principiante. Tal vez esta característica común en muchos programas puede explicar que el proceso esté caracterizado por el acompañamiento ofrecido por maestro-tutor con experiencia a un maestro principiante (Boerr, 2011) que, la figura del tutor es fundamental en dichos procesos, aunque queda evidenciado que muchos de estos programas incluyen bastantes dispositivos, lo que le imprime un carácter multidimensional.

Como se puede observar muchos de los programas inducción descritos en la tabla anterior están centrados en un formato bi-dimensional. Es decir, un formato donde se relaciona a un mentor o tutor con la figura de un maestro principiante.

Tal vez esta característica común en muchos programas puede explicar que el proceso esté caracterizado por el acompañamiento ofrecido por maestro-tutor con experiencia a un maestro principiante (Boerr, 2011) que, la figura del tutor es fundamental en dichos procesos, aunque queda evidenciado que muchos de estos programas incluyen bastantes dispositivos, lo que le imprime un carácter multidimensional. Como se puede observar muchos de los programas inducción descritos en la tabla anterior están centrados en un formato bi-dimensional. Es decir, un formato donde se relaciona a un mentor o tutor con la figura de un maestro principiante.

Tal vez esta característica común en muchos programas puede explicar que el proceso esté caracterizado por el acompañamiento ofrecido por maestro-tutor con experiencia a un maestro principiante (Boerr, 2011). No obstante, se debe destacar que la figura del tutor es fundamental en dichos procesos, aunque queda evidenciado que muchos de estos programas incluyen bastantes dispositivos, lo que le imprime un carácter multidimensional. En los trabajos de Ingersoll y Strong (2011) se pueden encontrar evidencias sustanciales sobre estos procesos en lo que se puede apreciar las múltiples maneras de apoyar para mantener los mejores niveles de retención de los maestros principiantes en sus centros educativos.

Sin embargo, los autores, advierten que los programas que presentan mayor número de componentes benefician muy poco a los maestros que reciben el programa de inducción, quizás por la complejidad y costos involucrados en dicho proceso. Las evidencias muestran que son mayores los efectos de proceso de inducción cuando se utilizan una mayor diversidad de dispositivos, como la valoración del trabajo y el rol del tutor (Youngs, (2007) el acompañamiento en el diseño y elaboración de portafolios, facilidades de participar en talleres y seminarios (Carver & Feiman-Nemser, 2009; Feiman-Nemser & Carver, 2012). Ciertamente, a todo esto, hay que agregar que la figura del tutor, su preparación, reconocimiento, y su perfil son aspectos claves para alcanzar los efectos deseados en los maestros principiantes. No obstante, como se puede observar en la tabla, hay algunos aspectos que en pocos programas se pueden apreciar, como es la reducción de tiempo o de carga docente para tutores y principiantes.

4.9 Inducción de maestros principiantes en el marco de las reformas educativas de la República Dominicana contextualización

En el sistema educativo dominicano, el ingreso al servicio y la función docente tiene lugar luego del profesional haber sido seleccionado mediante concurso e ingresado provisionalmente en el nivel, área o modalidad para la cual aplicó. A diferencia de otras áreas de servicio, en la carrera docente se ingresa al sistema educativo debiendo asumir la compleja responsabilidad de enseñar a aprender, el manejo del ambiente de aula y lo que implica esta tarea en el contexto escolar.

Por consiguiente, sería poco realista pensar en resolver todo lo relativo a la calidad en la formación inicial, así como mediante la elevación de los requisitos de ingreso a la docencia, sin que en el sistema educativo preuniversitario se esté dispuesto a motivar a los maestros principiantes con buenas condiciones laborales y a promover actitudes favorables para la labor pedagógica (Cox et al., 2013).

Como parte del compromiso asumido por el gobierno dominicano para impulsar mejoras significativas en la calidad educativa del país, y en cumplimiento a los acuerdos asumidos en el Pacto Nacional por la Reforma Educativa en la República Dominicana, la Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, el Plan Decenal de Educación 2008-2018, entre otras iniciativas, el Ministerio de Educación (MINERD) ha diseñado el Sistema de Carrera Docente, dirigido a dar coherencia e impulsar los cambios requeridos para el fortalecimiento y prestigio de la profesión docente desde una visión sistémica; es decir, reconociendo cada una de las etapas que caracterizan el ciclo de vida profesional docente: formación inicial, ingreso selectivo al servicio docente mediante concurso de oposición, inducción docente, evaluación del desempeño y la certificación profesional. Dicho sistema tiene como eje articulador la elaboración de los Estándares Profesionales y del Desempeño.

Constituye un conjunto de políticas docentes orientadas a impulsar los cambios requeridos para el fortalecimiento y prestigio de la profesión desde una visión sistémica, es decir, reconociendo cada una de las etapas que caracterizan el ciclo de vida profesional docente: La formación inicial, el ingreso selectivo, la inducción docente, la evaluación del desempeño y la certificación profesional y del desempeño, tal y como puede apreciarse en la siguiente figura:

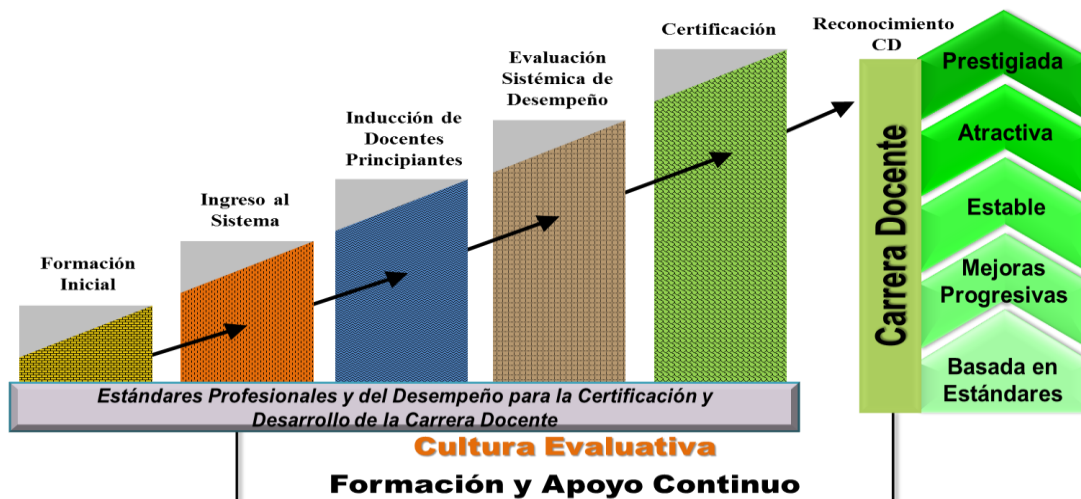


Figura 45. Sistema de Carrera Docente de la Docente de la República Dominicana, MINERD 2014:54.

Desde esa perspectiva sistémica la “inducción de docentes principiantes constituye un eslabón determinante de la calidad del desarrollo profesional del maestro que se inician y una oportunidad fundamental para impulsar mejoras de los aprendizajes estudiantiles en áreas que se encuentren deficitarias” (Sistema de Carrera Docente de la República Dominicana, 2014, p. 52). Corresponde al tercer tramo procesual y está concebida como un proceso formativo sistemático y de acompañamiento para optimizar el desempeño del maestro principiante propiciando el desarrollo progresivo hacia la carrera docente y la efectividad de los logros educativos en los aprendizajes de los estudiantes.

Consiste en un proceso formativo sistemático y la provisión de un acompañamiento, orientación y apoyo al desarrollo profesional individualizado al maestro principiante, cuyo propósito es lograr la correcta inserción e integración efectiva en el contexto escolar y comunitario, superando con éxito las problemáticas, tensiones y dificultades de los primeros años de ejercicio profesional. En República Dominicana representa un componente estratégico concebido como parte de la política de cualificación progresiva del personal docente que tiene su origen en el reconocimiento que tienen aquellos profesionales de ciencias de la educación que inician de contar el apoyo y orientación necesario para iniciar con seguridad el desempeño de las funciones docente. En diversos países las investigaciones muestran que las problemáticas del maestro principiante están principalmente relacionadas con:

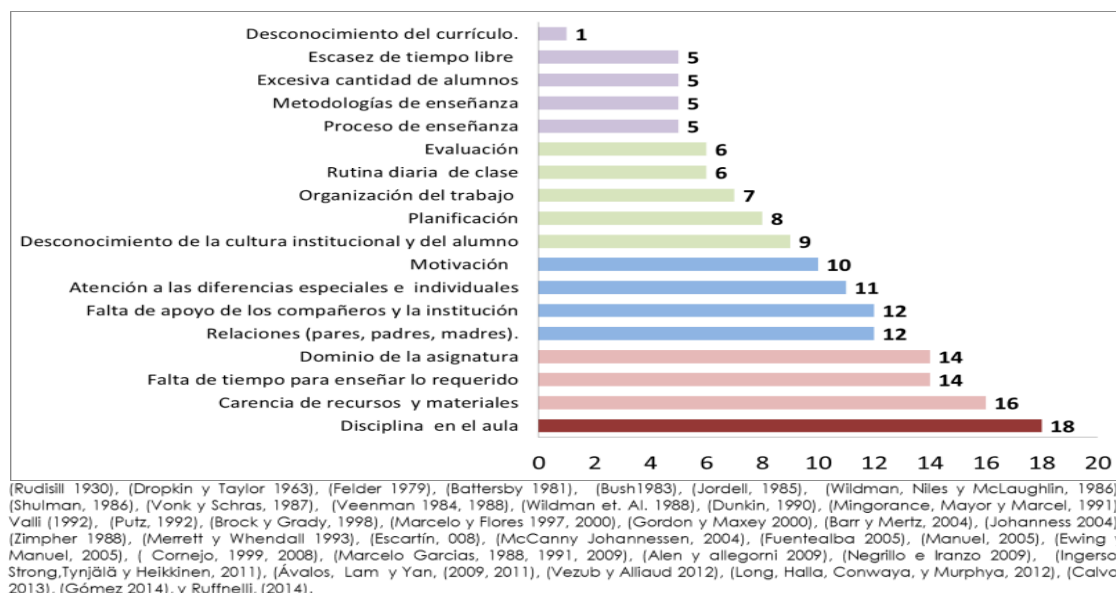


Figura 46. Principales Problemáticas del maestro principiante a nivel internacional.

Elaboración propia basado en los autores en el pie de la figura.

Para evitar las problemáticas descritas en el la figura anterior en República Dominicana, las experiencias internacionales muestran evidencias de que la inducción posibilita que el nuevo maestro supere dichas dificultades. Además, tiene un efecto altamente positivo en el desempeño de los maestros que se inician, en los logros estudiantiles y en la permanencia en la carrera docente. Según Strong (2005) los resultados de diversas investigaciones revelan que los maestros principiantes que participaron en algún programa de inducción demostraron:

- Mejor desempeño en varios aspectos de su práctica docente, tales como mantener a los estudiantes en la tarea, el uso de prácticas efectivas para el manejo del aula, capacidad para cuestionar y ajustar las actividades de clase para satisfacer intereses de los estudiantes, el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula, y la puesta en marcha de una labor de gestión pedagógica exitosa.
- Logro de los estudiantes con la obtención de mejores calificaciones en las pruebas de aprovechamiento académico; y
- Efectos positivos sobre el desarrollo de una actitud de compromiso docente y la permanencia en la profesión.

El desarrollo de un programa de inducción, basado en estándares garantiza la permanencia y eficiencia de los maestros de nuevo ingreso, particularmente cuando este se centra en las principales necesidades propias de quien inicia la labor docente; reconocer y afianzar sus fortalezas; potenciar la autovaloración de sus conocimientos y; la práctica educativa que asegura el aprovechamiento académico de los estudiantes.

4.9.1 Marco normativo

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

Adicionalmente, en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014), numeral 5.2.2, se estableció el compromiso de organizar y poner en marcha la inducción de los y las docentes de nuevo ingreso al sistema educativo, mediante el diseño y ejecución de programas orientados a este propósito. Se especifica que los maestros principiantes deberán ser acompañados durante por lo menos un año para proveerles la orientación y apoyo que les permita aplicar los conocimientos que poseen y desarrollar el hábito de confrontar creativamente su práctica profesional, comprenderla y transformarla.

Y en función de lo antes planteado la inducción ha sido definida e incluida en las normativas del sistema educativo de la República Dominicana como uno de los tramos procesuales y eslabón crítico determinante de la calidad inicial del desempeño del/la docente principiante y su potencial desarrollo profesional.

4.9.2 Características de la inducción para maestros principiantes de la República Dominicana.

Los programas de inducción bien consolidados tienen unas características propias del contexto dónde se podrá en funcionamiento, deberá tener los componentes y unas características precisas que permitan atender las necesidades del maestro principiante. Las principales características deben acompañar cualquier proyecto elaborado para apoyar a los maestros principiantes República Dominicana, se presentan en la Tabla 16.

Tabla 16.
Características y descripción de la inducción para maestros principiantes de la República Dominicana.

| Características | Descripción |
|--------------------------------------|--|
| Marco de Referencia | <ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en el marco legal de la República Dominicana (Ley 66'97, 41-08). • Forma parte de las políticas de cualificación del docente (Pacto Educativo, Metas 2021, Plan Decenal 2008-2018). • Se sustenta en un marco teórico actualizado. • Tiene como punto de partida las evidencias y experiencia internacional. • Alineada y articulada como un tramo procesual dentro de la carrera docente. • Basada y alineada con los Estándares Profesionales y del Desempeño y su respectiva guía. |
| Proyecto Piloto | <ul style="list-style-type: none"> • Plan Nacional como marco general para establecer gradualmente la inducción por eje regional del país. • Predomina un enfoque de acompañamiento individual y formación concurrente de los principiantes y tutores. • Basado en el principio del desarrollo sostenible, la continuidad y capacidad instalada. • Lecciones aprendidas de la experiencia del proyecto piloto de dos regionales (17 y 18). • Acompañar para que superen las tensiones, las dificultades y los problemas que enfrentan al ingresar a la profesión docente. |
| Maestros principiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la inserción a la docencia de los maestros/as que ingresan al sistema mediante concurso de oposición mediante la asesoría y orientación de un tutor. • Ayudar a resolver problemas propios del periodo probatorio de quien inicia la docencia. • Apoyar y perfeccionar la práctica docente mediante la reflexión de lo que acontece en el aula, impactando positivamente tanto de quien aprende (los estudiantes) como de quien enseña (principiante), así como también de la práctica de quien ofrece la acción tutorial. • Permite al principiante diseñar y elaborar planes de mejora como resultados del análisis y detección de necesidades que favorecen su desarrollo profesional. |
| Selección de maestros-tutores | <ul style="list-style-type: none"> • Selección maestros activos en el sistema con amplia experiencia y conocimientos específicos sobre el nivel, ciclo, grado que supervisan y orientan al principiante en el período de prueba. • La evaluación del candidato se realiza en base a estándares previamente establecidos, lo que evidencia el carácter regulador y homogeneizante del programa. |

| Características | Descripción |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Se seleccionan entre docentes de aula que han obtenido altas calificaciones en la evaluación de su desempeño o la excelencia académica. |
| Designación y Funciones y de tutores | <ul style="list-style-type: none"> • La designación de tutores se realiza en torno al mismo nivel, ciclo, área en la que el principiante se desempeña. • Durante este período los nuevos maestros se reúnen semanalmente con su tutor de práctica que es un profesor experimentado. Los trabajos realizados y las reflexiones de este primer año de práctica deben ser archivados en un portfolio o cuaderno profesional, para constituirse en una evidencia de su progreso y de las tareas encaradas. • El rol del maestro-tutor es el de fomentar y acrecentar la autonomía del otro, • Los tutores no abandonan sus funciones frente a su propio grupo de alumnos, sino que asumen esta nueva función con la condición de mantener su actividad docente de aula. • Cada mentor tiene hasta un máximo de tres maestros principiantes y se les financia hasta 160 horas anuales para esta tarea. • Proveen apoyo a través de la planificación conjunta de clases con los noveles, de la observación y análisis recíproco de clases, ofrecen retroalimentación y realizan un trabajo de reflexión sobre las prácticas que incluye el uso de portafolios y de cuadernos de registro. • La carrera docente que contemple estas nuevas figuras como parte de las posibilidades de ascenso y crecimiento profesional. |
| Sostenibilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con equipos regionales y distritales que gestionan el programa en su zona y los directivos de las escuelas. |
| Oferta formativa para los principiantes y tutores | <ul style="list-style-type: none"> • Formación y capacitación con programas Ad Hoc. • Alineación con el diseño curricular vigente. • Toma como punto de partida las necesidades y problemáticas reconocida internacionalmente. • El apoyo es brindado por maestros experimentados y capacitados en diversas áreas que responden a las necesidades de los nuevos maestros. • Formación a través de módulos presenciales y virtuales |
| Desarrollo de programas de tutoría | <ul style="list-style-type: none"> • Proveer acompañamiento pedagógico individualizado • El programa de tutoría se elabora partiendo de las necesidades reales y sentidas del principiante, y la guía del supervisor o tutor y del director de la escuela, quien también participa y se involucra en el programa. • La orientación del programa es coherente con el desarrollo profesional autónomo y colegiado. • En el diseño de programas de acompañamiento es necesario definir los criterios sobre la base de los cuales se considera que alguien es más experimentado, y que está en condiciones de desempeñar el rol. • Desarrollar competencias que puedan ser transferidas a los ambientes de trabajo; brindar asesoramiento para el desarrollo profesional; ayudar a superar las exigencias y demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto; facilitar el desarrollo personal y social de los docentes, su autoestima y las relaciones interpersonales; desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de la institución escolar. |
| Evaluación del proceso de inducción | <ul style="list-style-type: none"> • Se articula con el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, pero éste adquiere características específicas, diferentes, en el caso de los maestros principiantes, y constituye una forma de determinar si está en condiciones de finalizar su período de inducción o si debe continuar con un año más de apoyo. |
| Población objetivos | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los maestros principiantes del sistema educativo dominicano independientemente el nivel, ciclo, o área modalidad. |

Nota: Elaboración propia, a partir del proyecto piloto de inducción.

4.9.3 Proceso de Inducción de docentes principiantes en función de los Estándares

El proceso de inducción debe facilitar la iniciación, adaptación e integración de los maestros principiantes a su ejercicio profesional y al entorno escolar y contribuir a potenciar las competencias en su desempeño y un eficaz cumplimiento de sus funciones, impactando positivamente la calidad tanto de lo que enseñan como de lo que aprenden sus estudiantes. Operativamente otras características observadas en el proceso de inducción en la República Dominicana están relacionadas con los objetivos y los componentes que se desarrollan en la misma. Dichas características están directamente relacionadas con los tres tipos de indicadores contenidos en los Estándares Profesionales y de Desempeño Docente del MINERD. En las figuras 46 y 47 que se presentan a continuación, se podrá observar la relación que existe entre los tres tipos de indicadores, sus respectivos componentes y objetos.



Figura 47. Componentes para el proceso de inducción en República Dominicana (MINERD, 2016:5)

En vista de que la inducción de maestros principiantes debe centrarse en apoyar al nuevo maestro para que aprenda a enseñar y enseñe aprender, luego de describir los componentes que conforman el proceso, en la figura 48 se puede observar los objetivos del proceso.

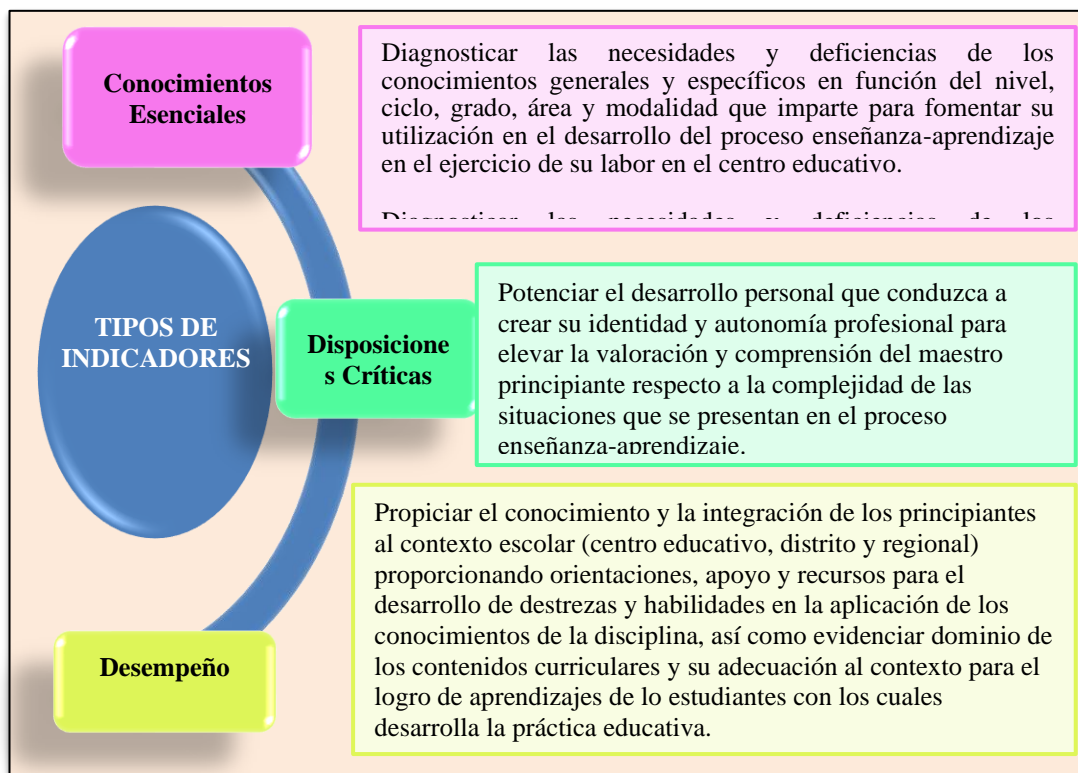


Figura 48. Objetivos y tipos de indicadores que orientan el proceso de inducción en República Dominicana (MINERD, 2016, p. 6)

El

proceso de inducción debe caracterizarse por ser un instrumento eficiente y eficaz para formular objetivos precisos, centrarse en contenidos bien enfocados a superar las problemáticas y necesidades antes mencionadas, así como seleccionar y preparar tutores competentes con el tiempo requerido para que desarrollen efectivamente sus funciones. Incluye un dispositivo de formación concurrente complementaria para los maestros durante la inducción y los correspondientes instrumentos a utilizar para la evaluación sistemática de todo el proceso tomando como referentes fundamentales los Estándares y el Currículo.

4.10 Plan nacional de inducción

En el marco de las profundas reformas educativas que se están realizando en el país en materia de la Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación de la República Dominicana, MINERD está poniendo un alto énfasis en mejorar la cualificación del personal docente en lo que respecta al desempeño que estos exhiben en el aula, asumido como el factor más relevante para impactar la calidad de lo que enseñan y de lo que aprenden sus estudiantes.

Dada la fuerte incidencia que tienen los primeros años de docencia en la vida personal y profesional de los educadores, el gobierno dominicano ha tomado la decisión de poner en marcha un conjunto de políticas para impulsar la profesionalización y cualificación sistémica de la carrera docente.

Partiendo de las anteriores premisas y en cumplimiento de lo que disponen la General de Educación 66-97, el Reglamento del Estatuto del Docente, la Política 6 del Plan Nacional de Educación 2008-2018, la Ley 1-12 de Estrategia Nacional de Desarrollo 2030, y lo contemplado por el Pacto Nacional para la Reforma Educativa, la Inducción de Docentes Principiantes es una política concebida para dar respuesta a la necesidad de acompañamiento, apoyo y orientación al maestro de nuevo ingreso en el servicio y función docente. Está inspirada en el interés de asegurar una correcta inserción e integración al ambiente escolar, elevar el nivel de competencias para la gestión de aula, el proceso pedagógico, trabajo en equipo, la capacidad para la indagación e innovación, y la reflexión sobre su propia práctica relacionada con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando como punto de partida estas referencias y las preocupaciones más destacadas de los países comprometidos con políticas sociales avanzadas, la calidad de los sistemas escolares, y que sostienen la equidad como principio regulador de sus actuaciones, se origina el plan nacional de inducción de docentes principiantes en el Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano, cuyo propósito principal es proporcionar las condiciones idóneas para orientar, acompañar y apoyar la inserción del/la docente de nuevo ingreso o principiante al sistema educativo preuniversitario público en el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas sobre el espacio, la estructura y las capacidades de la cultura institucional del centro educativo y el entorno comunitario.

El plan Nacional de Inducción es un proceso fundamental que refuerza la responsabilidad, la personalidad y la capacidad para desarrollar juicio crítico y autonomía profesional, junto a los estándares facilitará, el desarrollo de una carrera docente con demostrados criterios de valoración, vinculante con los referentes y parámetros de calidad, cuyos logros se traducirán en el cambio de sentido de la profesión, la eficacia de los maestros, como principal recurso del cambio social y el alcance de resultados positivos en los logros educativos y aprendizaje de los estudiantes.

Está enmarcado en las prioridades establecidas en el Pacto Nacional de la Reforma Educativa (2014) que establece el compromiso de organizar y poner en marcha la inducción de los maestros de nuevo ingreso al sistema educativo [...], los cuales serán acompañados durante un año para recibir apoyo y orientación en aplicación creativa de los conocimientos esenciales que poseen y desarrollar el hábito de interpelar reflexivamente su práctica profesional, comprenderla y transformarla. Centra su atención en los aspectos que contribuyen a facilitar la inserción, adaptación, integración al entorno escolar y comunitario (entorno, ambientes, normas y rutinas) y; el desarrollo profesional de los maestros de nuevo ingreso en el ejercicio de sus funciones profesionales, potenciando de esta manera sus capacidades para la vinculación exitosa de la función educativa. Por consiguiente, mediante la implementación del plan de inducción se podría lograr:

- La mejora progresiva y significativa de la calidad de la enseñanza, eficacia en el desempeño y mejoramiento de las prácticas de los maestros principiantes.
- Mayor efectividad en los logros educativos y el rendimiento escolar de los estudiantes.
- La promoción de la satisfacción laboral, alto compromiso con la docencia y permanencia prolongada en el ejercicio de la profesión.
- Afianzar de manera sistemática el desarrollo profesional del docente.
- La promoción horizontal en el escalafón docente, sin alejar ni desvincular a los buenos docentes del aula y del contexto escolar, a través de la función de tutoría.

En tal sentido, su propósito proporcionar las condiciones idóneas para orientar, acompañar y apoyar la inserción del maestro nuevo ingreso o principiante al sistema educativo preuniversitario público en el desarrollo actitudes, conocimientos y destrezas sobre el espacio, la estructura y las capacidades de la escuela. Se espera que los resultados de esta experiencia provean las bases para iniciar la instalación gradual y con carácter permanente la Política de Inducción como uno de los tramos procesuales requeridos para el desarrollo de la Carrera Docente. Será, igualmente, el punto de partida para la buena práctica en el desarrollo del “currículo por competencia” por parte del maestro principiante, logros progresivos en los aprendizajes estudiantiles, e impulso de cambios cualitativos, a través de la reflexión e innovación en el quehacer educativo.

4.10.1 Cobertura de implementación del plan nacional.

El Plan de Inducción a maestros principiantes del Sistema, Educativo Preuniversitario tendrá alcance nacional, la población objetivo con la cual será implementado la componen todos los maestros que han alcanzado calificaciones satisfactorias en el concurso y son nombrados de manera provisional para desempeñar plazas, adquiriendo la categorías de nuevo ingreso o principiantes, iniciando su trayectoria profesional hacia la carrera docente ubicados en los 4 ejes regionales del país, seleccionado para impartir docencia en las diferentes áreas y modalidad y es nombrado de manera provisional y periodo probatorio de conformidad a lo establecido en la ley general de educación 66'97 y el Reglamento del Estatuto Docente.

4.10.2 Organización del plan nacional.

La implementación del Plan Nacional de Inducción de Maestros Principiantes se concibe y organiza conforme al modelo de Desarrollo Profesional Individualizado, en el contexto escolar y comunitario y; en este caso está conformado e integrado por los siguientes aspectos organizativos y subsistemas:

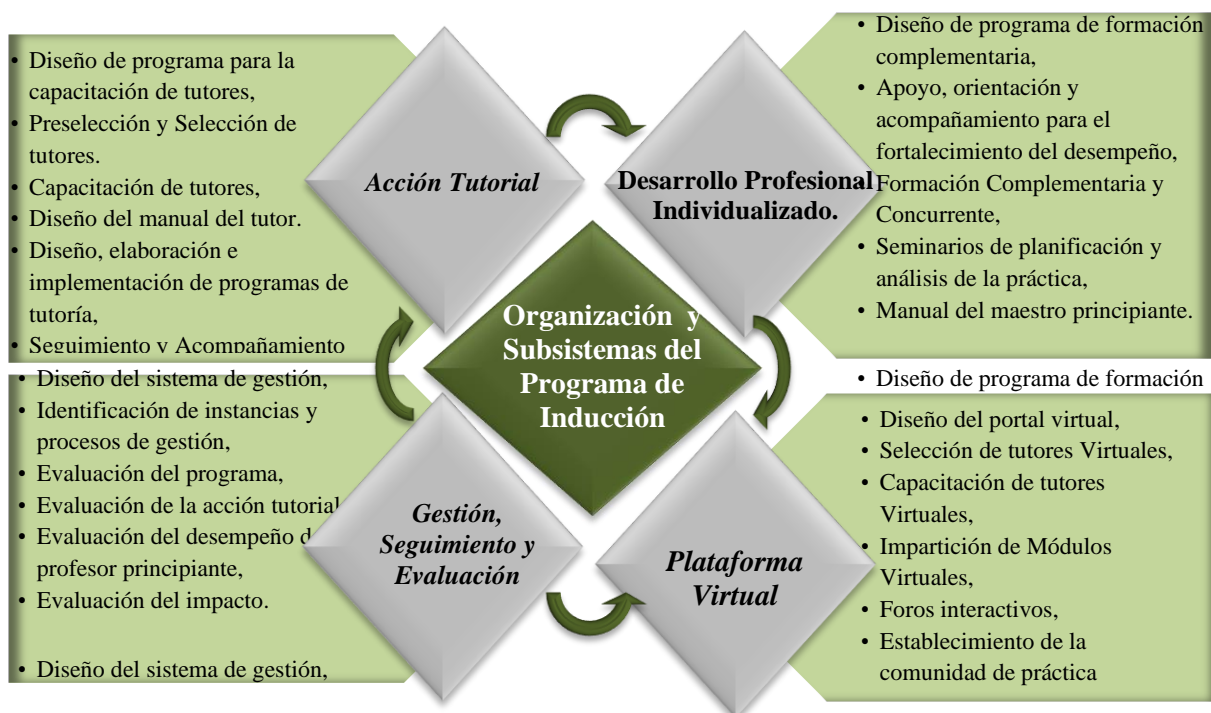


Figura 49. Organización y subsistemas del plan nacional de inducción Elaboración propia a partir del proyecto piloto

4.10.3 Contenido del plan nacional de inducción.

El periodo de inducción del maestro principiante característicamente desafiante en la carrera docente; de hecho, es una de las etapas que más índice en la construcción y evolución de la identidad profesional. En tal sentido, el diseño y puesta en funcionamiento del Plan Nacional de Inducción posibilitará potenciar que los maestros principiantes desempeñen y cumplan de manera eficaz sus funciones y responsabilidades y mejorar la calidad de lo que enseña y aprenden los estudiantes. De acuerdo con Vonk (1995), existen tres áreas de competencia profesional que pueden configurar los contenidos de los programas de inducción y; posibilitan al mismo tiempo analizar el impacto de la formación en el proceso de inserción profesional del docente principiante. Estas tres áreas se describen a continuación.

Área Personal: caracterizada por la importancia que tiene en el equilibrio del/la docente principiante en su primer año de docencia y está denominada como la etapa los cambios. Esta implica la transición del papel de estudiante al de docente (Burke, 1988).

Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la cual el principiante debe adquirir un conocimiento profesional y mantener un cierto equilibrio personal (Borko, 1986), en la que va desarrollando o modificando su propia imagen, cambiar la perspectiva con que se percibe a sí mismo y a los estudiantes y afrontar situaciones difíciles o conflictivas, con pérdida de control de la disciplina en el aula (Marcelo, 1999) como parte del proceso continuo de construcción de su identidad docente.

Según Henkel (2005); Marcelo y Vaillant (2009); Gewerc (2011), el maestro principiante construye su identidad individual como resultado de la interacción establecida con otros profesionales en un contexto concreto (el centro educativo). Dicho proceso es complejo y tiene un carácter dinámico; en la cual la interacción con otros es imprescindible para que la identidad profesional evolucione a lo largo de toda la vida (Lobato, Fernández, Garmendia & Pérez 2012). La identidad profesional está referida a la definición de sí mismo el/la docente (compromiso y satisfacción con la profesión y el reconocimiento del desempeño de su rol y aporte a la sociedad como un valor) y la referencia a cómo interioriza subjetivamente la profesión.

Área Contextual: Está referida a las nuevas funciones y tareas que los maestros principiantes deben asumir dentro del contexto y cultura escolar. En la que se requiere suministrar información a los principiantes acerca del tipo de escuela, tradiciones, normas, metodología, didáctica, recursos y tipo de estudiantes (Vonk, 1996), posibilitándoles familiarizarse e integrarse al contexto donde realizará su trabajo, al ambiente y a los actores que conforman la comunidad educativa.

Área de Conocimiento y Destrezas: Esta dimensión aborda los elementos referidos principalmente al proceso de enseñanza-aprendizaje. En la misma se hace énfasis en los aspectos actitudinales, pedagógicos y didácticos de labor educativa del docente principiante. Según Marcelo, (1999) esta área debe centrarse en: conocimiento didáctico del contenido, destrezas de gestión de clase y destrezas docentes para desarrollar el proceso educativo. Desde esta perspectiva, el plan de inducción reunirá los contenidos relativos al fortalecimiento de las etapas antes descrita, enfatizando las debilidades que los /las docentes muestran en sus primeros años de su ejercicio profesional.

4.10.4 Sostenibilidad del plan nacional.

Muchos de los programas y proyectos piloto implementados en el MINERD con resultados exitosos y relevantes para la mejorar de la calidad educativa, no tienen continuidad en el tiempo. Esto es debido a que, en ocasiones, los expertos que intervienen son extranjeros y, en muchos de los casos, al finalizar el proyecto o programa no dejan capacidad instalada en el país para darle continuidad. Anticipando esta situación, el diseño del Plan Nacional cuenta con la estrategia de sostenibilidad que tiene como propósitos sostener y mantener la calidad del programa de inducción, aun después de terminar la asesoría y asistencia técnica los expertos y el apoyo financiero de los organismos e instituciones colaboradoras. Está centrada en las personas como factor fundamental de su propio desarrollo. Es decir, dicha estrategia permitirá que los expertos dominicanos puedan seguir reproduciendo los componentes del proceso de inducción a escala país como resultado de la capacidad construida e instalada en el país. Entre las características de la estrategia están:

- Genera un efecto multiplicador del programa que se implementa a través de los profesionales identificados y seleccionados como Pares académicos;
- Mejoras y transformaciones significativas en las prácticas tanto de los multiplicadores como quienes participan del proceso (maestros principiantes y tutores);
- Sostenibilidad y mantenimiento de la calidad del programa a mediano y largo plazo debido a la asunción gradualmente de la gestión y desarrollo del programa, por parte de los pares académicos.
- Sustentabilidad a lo largo del tiempo, mediante la sensibilización de todos los actores que participan en el programa, más allá de los cambios de gestión que por lo general no toman en cuenta la experiencia de programas anteriores;
- Alineación y articulación con todas las instancias del MINERD y organismos de colaboración que garantice una política de acompañamiento a los maestros principiantes, con posibilidad de mantenerla en el tiempo;
- Apoyo y seguimiento al desarrollo de la acción tutorial de carácter permanente para acompañar a los tutores en la implementación del programa de tutoría.

Tomando en consideración estas características, a continuación, se describen los aspectos fundamentales que componen la estrategia.

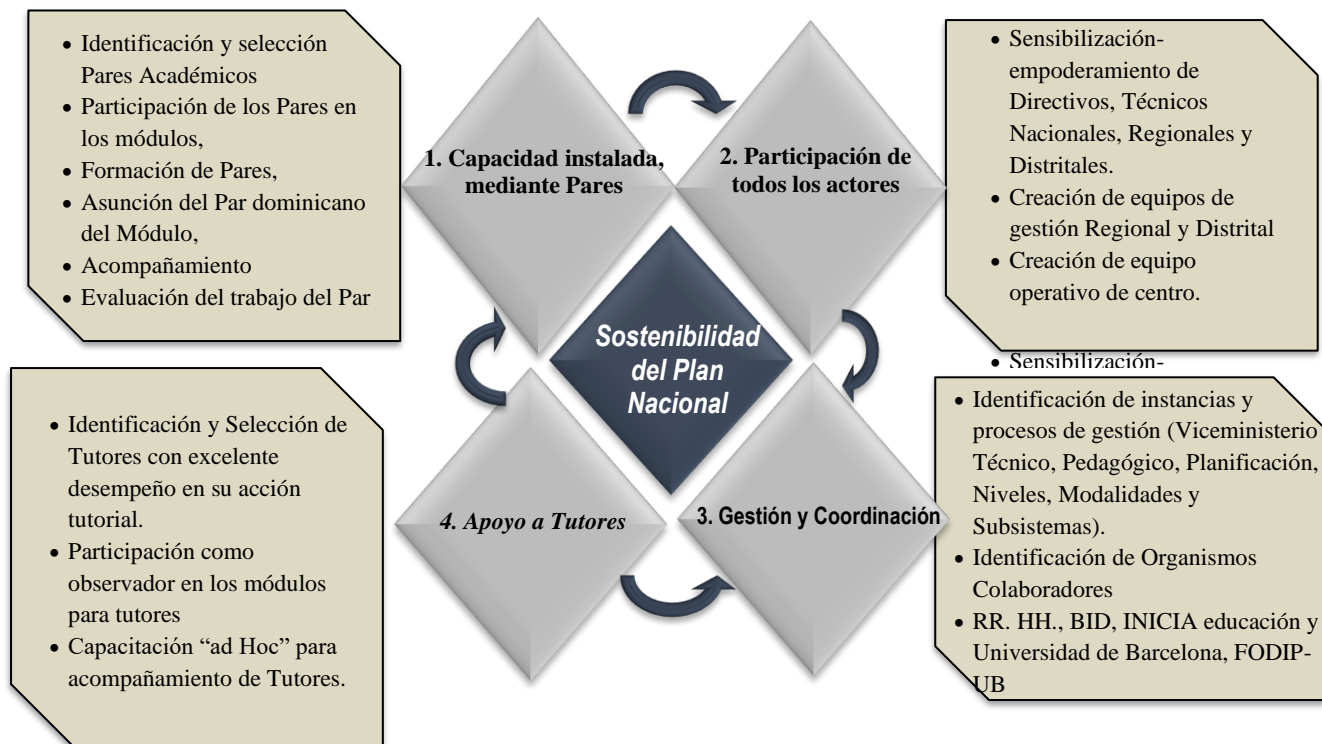


Figura 50. Sostenibilidad del Plan Nacional, elaboración propia a partir del proyecto piloto, MINERD (2016)

4.10.5 Capacidad instalada mediante pares académicos.

Dos de los rasgos estratégicos más importantes del programa son garantizar el impacto del programa de inducción y fomentar la capacidad instalada en el país. Si el primero se asegura con los componentes de acción tutorial, capacitación de tutores y formación concurrente a maestro principiantes, el segundo se conseguirá con la presencia de los pares dominicanos. Con el propósito de mantener el impacto del programa de inducción y garantizar la capacidad instalada al pasar a escala país, se identificarán y seleccionarán profesionales del ámbito educativo nacional con conocimientos y experiencia en las temáticas de los distintos módulos presenciales del programa, a los cuales hemos denominado Pares Académicos Dominicanos.

Estos acompañarán a los expertos en el desarrollo la formación complementaria de principiantes, capacitación de tutores y acompañamiento de estos. Su selección será de manera rigurosa, tomando en cuenta el perfil, las competencias y las funciones diseñadas para tales fines.

Para el desarrollo adecuado de estas funciones los expertos diseñarán un proceso formación dividido en dos fases. La primera tiene un carácter formativo, en la cual el par dominicano una vez seleccionado, participa en la actividad formativa para que asuma gradualmente la docencia de los módulos presenciales en ediciones ulteriores del programa. Una vez que el par se ha apropiado de los contenidos y del enfoque metodológico de los módulos presenciales, participará activamente en el proceso de tutoría sobre los contenidos del módulo que impartirá. Este tipo de actividad corresponde a la fase de acompañamiento. Al finalizar su docencia (repetir dos módulos), la actividad será sometida a una evaluación 360°. La continuidad en el programa estará supeditada a esta evaluación por los expertos y equipo responsable del programa.

4.10.6 Participación de todos los actores (directivos y técnicos regionales, distritales, directores de centros, principiantes y tutores)

Un aspecto potenciador que le da solidez al plan nacional es la sensibilización, implicación y empoderamiento de los distintos actores involucrados en el quehacer educativo nacional. Para ello requiere de organismos e instancias que coordinen y aseguren la calidad del plan.

En el diseño del plan se contempló los roles y funciones de los equipos de cada instancia involucrada deberá desempeñar para gestionar de manera comprometida y eficaz todo el proceso que conlleva instalar la inducción para docentes principiantes. Entre los organismos de participación que se deberán formar está una instancia nacional quien ejercerá el liderazgo y dirección del plan de inducción; y equipos de coordinación de Inducción Docente regional, distrital y de centro educativo. El equipo directivo regional y distrital deberá coordinar y gestionar la instalación a nivel regional de dicho proceso de inducción, dar seguimiento y monitorear para que la experiencia pueda instalarse en el centro educativo de forma exitosa.

La participación de todos los actores es de vital importancia, sin embargo, hay que tener en cuenta que el plan está pensado en y para la escuela, centrados en las problemáticas y dificultades que presentan los principiantes que ingresan a ella. De acuerdo a Smith e Ingersoll (2004) señalan que la acogida por parte del director al maestro principiante tiene gran influencia en la permanencia en el centro educativo.

En consecuencia, el rol del director del centro educativo es un factor determinante en la forma cómo percibe el maestro principiante el ambiente de acogida y la cultura institucional del centro educativo. Su implicación garantiza el desarrollo y el éxito del proceso de inducción. De igual forma, Bickmore y Bickmore (2010) el liderazgo directivo a nivel organizacional es clave en el proceso de inducción.

La investigación realizada por estos autores sobre liderazgo confirma que el rol del director facilita los espacios para el desarrollo profesional de cada maestro y el trabajo entre pares. Otra de las conclusiones de la investigación es que cuando se involucra e implica al equipo directivo del centro y maestros-tutores en los programas de inducción, posibilita mejorar en la inserción de los maestros principiantes en el centro educativo mediante el acercamiento a la realidad que vive el principiante.

4.10.7 Gestión y coordinación del plan nacional.

Debido a que el plan nacional es multidimensional, requiere de organismos e instancias que coordinen y aseguren la gestión institucional, la gestión pedagógica, los aspectos administrativos y; la calidad del mismo. Para tales fines, se debe crear una estructura de coordinación nacional que permitirá monitorear desde la Sede central la efectiva ejecución del plan, a través del seguimiento que deberán brindar las regionales y distritos educativos a cada centro donde se esté desarrollando el programa de acción tutorial.

Esta estructura está integrada por el departamento Inducción, adscrito al Viceministerio de Acreditación y Certificación Docente del MINERD, que, en coordinación con los viceministerios de servicios técnicos y pedagógicos, de planificación, de supervisión y control de calidad, la dirección general de recursos humanos y el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio, INAFOCAM serán las encargadas de la gestión general del proceso de inducción docente.

A nivel de cada dirección regional opera con un equipo de coordinación y seguimiento integrado por el subdirector regional, encargado de recursos humanos y encargado de tecnología o informática educativa.

En el ámbito distrital el equipo de coordinación y seguimiento también lo conformarán el subdirector distrital, encargado de recursos humanos, el encargado de tecnología o informática educativa y un representante de la Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAE), y en el Centro Educativo la actividad de tutoría se desarrollará en una labor coordinada entre el director del centro, el tutor y un representante de la APMAE, teniendo como instrumento operativo el Programa de Tutoría en cada caso. Para coordinar el proceso es necesario elaborar una ruta crítica de actividades las cuales se estructurará atendiendo a las características de los espacios geográficos, los contextos sociales y culturales de los cuatro (4) ejes regionales.

4.10.8 Apoyo a los maestros-tutores

Si bien es cierto que existe abundante literatura que hacen referencia a la tutoría como estrategia de acompañamiento, está poco documentado el desempeño, conocimiento profesional y necesidades de acompañamiento e incluso se sabe menos sobre cómo abordan los tutores las problemáticas que se le presentan en el desarrollo de la acción tutorial que realizan con los maestros principiantes.

Por tal razón, el cuarto aspecto contemplado en el diseño del plan nacional que garantizará la sostenibilidad del programa de inducción es el apoyo a los tutores en el desarrollo de sus funciones. Este apoyo estará orientado a:

- Aumentar la capacidad de análisis y reflexión de los tutores sobre su acción tutorial;
- Generar propuestas de mejora de la acción tutorial que desarrolla con el/la principiante;
- Evitar la transferencia mecánica a la acción tutorial de lo aprendido en los módulos presenciales.
- Brindar ayuda en la identificación de las problemáticas y dificultades tanto del principiante como del mismo tutor;
- Dejar capacidad instalada en las regionales, identificando y seleccionando tutores con alto desempeño en el ejercicio de su función;
- Apoyar al tutor en el diseño efectivo de programas de tutoría;
- Proveer apoyo, retroalimentación sobre el trabajo que realizan los tutores;
- Posibilitar el análisis de las necesidades de la práctica tutorial;

- Permitir el aprendizaje y la reflexión colaborativa de manera colectiva;
- Sistematizar y reconstruir críticamente la experiencia docente como parte del desarrollo profesional del tutor.
- Redefinir y ajustar permanentemente los programas de acción tutorial como estrategia de acompañamiento, aspecto que se profundizará en el capítulo V.

4.10.9 Modelo de inducción para el acompañamiento del docente principiante.

Es necesario destacar que para la elaboración e implementación de un programa de inducción existen variados modelos referidos al abordaje del apoyo que se les debe otorgar a los maestros principiantes, en ese sentido, dentro de todos los modelos que comúnmente se utilizan para implementar programas de inducción. Entre los más conocidos y utilizados están los cuatro modelos Vonk (1996), desde la perspectiva de la organización escolar y cultura institucional: de nadar o hundirse; colegial; de competencia mandatada y; mentor protegido formalizado. Luego de un análisis riguroso, se asumió el modelo de inducción como Desarrollo Profesional Individualizado, dentro de la cultura escolar y el contexto comunitario por considerarlo el más viable y estratégico para lograr los propósitos que se pretenden alcanzar.

Consiste en un apoyo esencialmente centrado en las limitaciones reveladas por el principiante, y que combina la ayuda sobre el desarrollo de sus prácticas de aula, con formación de desarrollo profesional en función de las necesidades que revela. Este modelo reconoce que los nuevos maestros ingresan al servicio con serias deficiencias para desempeñar sus funciones y que no están plenamente capacitados para lograr un desempeño independiente efectivo. Es una combinación de los modelos de inducción como Desarrollo Profesional Individualizado y Transformación Cultural aportados por Feiman-Nemser (2012).

El primero reconoce que los nuevos maestros ingresan al servicio sin saber aprender a enseñar y no están probablemente capacitado para desarrollar la práctica efectiva por su cuenta, por lo cual, se centra en esas limitaciones combinando la ayuda al maestro con formación de desarrollo profesional a partir de las necesidades que presentan, especialmente para aquellos que trabajan en zona vulnerable de pobreza.

El segundo sitúa el desarrollo de los maestros principiantes dentro de la cultura escolar y comunitaria. De acuerdo con Fulton, Yoon & Lee (2005) el modelo promueve un sentido de responsabilidad compartida y colectiva para el éxito de todos/as los estudiantes; fomenta aprender con y de los colegas, beneficiándose tanto los principiantes porque reciben apoyo y orientación como los tutores que obtienen reconocimiento y valoración de su trabajo, permitiendo que toda la comunidad educativa se centre en el aprendizaje del estudiante y mejora escolar.

En este sentido el modelo Desarrollo Profesional Individualizado es la estrategia de apoyo y orientación apropiada para contribuir a que los maestros principiantes fortalezcan su preparación y enfrenten con éxito las dificultades de adaptación e integración inicial que suelen afectar su desempeño, especialmente en el caso de aquellos que son asignados a escuelas en las llamadas zonas vulnerables.

4.10.10 Resultados esperados del plan.

4.10.10.1 Resultados a corto plazo

- Comunidad educativa sensibilizada sobre la importancia del proceso de inducción para los maestros principiantes,
- Sistematización de la experiencia,
- Efectos positivos tanto en la práctica de los principiantes como en la de tutores,
- Concienciación sobre el rol docente y su implicación en calidad de la enseñanza
- Implementación gradual del Sistema Nacional de inducción (Escala nacional),
- Evaluación de desempeño al finalizar el periodo probatorio,
- Evaluación del Impacto del programa de inducción.

4.10.10.2 Resultados a mediano plazo.

- Establecimiento de la base para la mejora progresiva de la calidad de la enseñanza-aprendizaje;
- Aseguramiento de las condiciones críticas para la satisfacción laboral del/la docente de nuevo ingreso;
- El desempeño docente como foco del progreso en los logros educativos y el rendimiento escolar de los estudiantes;

- Promoción de altos niveles del compromiso con el ejercicio docente y la permanencia en el ejercicio de la profesión;
- Empoderamiento de los directivos, técnicos y demás miembros de la comunidad educativa del proceso de inducción;
- Un programa de formación integral del MINERD, para la formación complementaria, concurrente y la capacitación de tutores desarrollado por pares dominicanos.

4.10.10.3 Resultados a largo plazo

- Establecimiento de una visión holística de desarrollo profesional del docente;
- Capacidad instalada en el país sobre procesos de inducción para docentes principiantes.
- Sostenibilidad del plan nacional, a través de la capacitación de Pares Académicos nacionales e instancias participantes;
- Fomento de la cultura evaluativa en el centro educativo (Menor énfasis en evaluación y más en asesoramiento y apoyo),
- Mayor rendimiento académico de los estudiantes,
- Compromiso social y personal del docente con la profesión.

4.10.11 Estrategias de implementación.

El Plan Nacional de Inducción del Docente Principiante del Sistema Educativo Preuniversitario será implementado tomando en cuenta diversas estrategias tal y como a continuación se describen.

- **Inducción mediante Acción Tutorial.** Para la ejecución del plan Nacional de Inducción se privilegia la estrategia de Tutorías. Para la implementación de la misma se contemplan 7 aspectos imprescindibles como son: (a) elaboración de Criterios y Requisitos indispensable para realizar funciones de tutoría, (b) competencias relevantes que definen el perfil del tutor, (c) proceso de selección; (d) capacitación de tutores, e) diseño y elaboración del programa de tutoría; (f) monitoreo y seguimiento del programa de acción tutorial y (g) evaluación de la acción tutorial.

- **Inducción como Desarrollo Profesional Individualizado del Docente Principiante dentro de la cultura escolar y comunitaria.** Para la implementación de esta estrategia se contemplan 4 aspectos articulados entre sí: a) Apoyo, orientación, acompañamiento al docente principiante para la integración efectiva al centro educativo, superación de las necesidades y adquisición de conocimientos y destrezas del maestro principiante, a través de la acción tutorial; b) Formación Complementaria; c) Reevaluación y fortalecimiento de las Competencias que afeasen el profesionalismo del docente principiante y; d) finalmente evaluación del desempeño, de su potencial autonomía e identidad, así como con las competencias sociales, demostrado compromiso de sus funciones al finalizar el primer año de ejercicio docente.
- **Creación de la Red Interactiva de Docente Principiante-Tutores, mediante la Plataforma Virtual del MINERD.** La plataforma virtual diseñada para dar seguimiento a la trayectoria profesional del docente y los avances significativos hacia la carrera docente posibilitara al docente principiante y al tutor la comunicación y el intercambio de estrategias, recursos pedagógicos, didácticas, modelos y técnicas de Enseñanza, así como también instrumentos para contribuir al aprendizaje de los maestros principiantes y aportar evidencias del trabajo que se realiza en el aula.

La concepción y construcción de la identidad profesional a través de la interacción y pertenencia a comunidades de aprendizajes que viabiliza la actualización, modificación y cambio del ejercicio profesional del docente.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que “las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de las redes institucionales para el ejercicio de un saber” (Medina, 2000:30).

En esta estrategia se contemplan 4 aspectos como: a) Foros de discusión y reflexión; b) Recursos y Materiales Didácticos y Pedagógicos; c) Publicación de Práctica Innovadoras, d) Portafolios y carpetas de aprendizaje de los estudiantes, estrategias de comunicación y participación con la comunidad educativa y sus diferentes contextos, así como estrategia de integración con los diferentes actores.

- **Monitoreo y Seguimiento Continuo.** Para la implementación de esta estrategia se creará una estructura nacional que permitirá monitorear desde la Sede central la efectiva ejecución del plan, a través del seguimiento que deberán brindar las regionales y distritos educativos a cada centro donde se esté desarrollando el programa de acción tutorial.

Para organizar de manera eficiente dicho seguimiento se crearán 4 Ejes Regionales que suministrarán informaciones y datos en torno al desarrollo y funcionamiento del proceso de inducción a nivel nacional. Para la ejecución de esta estrategia se elaborará un flujo grama o rutas de actividades el cual se estructurará atendiendo a las características de los espacios geográficos, los contextos sociales y culturales.

- **Evaluación del Proceso y Plan Nacional de Inducción.** Para evaluar la implementación efectiva del plan nacional de inducción y garantizar la rigurosidad del proceso de inducción se contemplan utilizar diversas técnicas, estrategias aplicando instrumentos idóneos para tales acciones al iniciar el plan, en el proceso de desarrollo y al finalizar el periodo escolar de cada año.

4.11 Reflexiones finales

En las últimas décadas el tema de la formación docente ha alcanzado cada vez mayor importancia, observándose el aumento de publicaciones, estudios de tesis y reportes que dan cuenta de la producción e investigación académica y que el tema en cuestión se ha puesto como punto prioritario dentro de la agenda educativa y política de la mayoría de los países del mundo.

Esta prioridad tiene su origen en la poca eficiencia y eficacia que han tenido los intentos de aplicar diversas estrategias para mejorar la calidad de los maestros (extender los años de formación, modificar las normativas, cambiar y/o diseñar nuevo planes de estudios, la estandarización de la formación, cambiar la forma, el lugar y el tiempo de dedicado a la práctica, perfeccionamiento y/o actualización de los conocimientos, y asumir el nuevo paradigma basado en el enfoque por competencias) y; mejorar los resultados que arrojan las investigaciones respecto a los aprendizajes de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se puede concluir que las estrategias, métodos y modelos formativos utilizados no han llegado a impactar significativamente la práctica del docente y mucho menos el aprendizaje de los estudiantes.

Esto se debe en gran medida a la poca vinculación entre teoría y práctica, programas formativos descontextualizado; la poca capacidad de transferir al salón de clase los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas; al poco seguimiento sistematizado que se le da al quehacer docente-educativo en el aula y los escasos estudios que se realizan sobre los efectos de la formación recibida en el desempeño de la práctica docente del maestro.

Es posible que todos estos problemas puedan deberse a varias razones, ya sea por la falta de técnicas y estrategias que apoyen la actuación docente, así como por no estar a la actualizado en cualquier tipo de innovación (filosóficas, psicológicas, pedagógicas y tecnológicas) que se dé en el ámbito de la educación, las cuales en muchas de las ocasiones no son del todo previstas durante el proceso de formación (Aguilar, et. al 2014) o por la baja calidad de los tipos de transferencia del conocimiento que se ejercen en el aula (Flores, 2009).

La inducción del maestro principiante es considerada de gran utilidad que facilita la inserción de los docentes al ejercicio profesional y le permite avanzar progresivamente hacia la carrera docente, evitando las tensiones, dificultades y problemas que enfrenan al ingresar la cultura escolar, la práctica de aula y a las realidades que conlleva el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Lo que es indudable que a pesar del reconocimiento y el impacto que tiene un programa de inducción obligatorio para todos los maestros principiantes que se insertan al ejercicio de la función docente y de las extensas evidencias de la existencia de que estos programas efectivos contribuyen aligerar las presiones de los docentes al iniciar su trayectoria hacia la carrera docente, aun los programas de inducción no han permeado de manera sistemática los centros educativos de Latinoamérica y el Caribe.

Estas ideas concuerdan con los aportes de Kearney (2013 y 2014) al recomendar que todos los maestros principiantes deban someterse a programas sistemáticos de inducción que incluya tutoría y apoyo continuo, pero dichas recomendaciones no han dado lugar a la obligatoriedad de tales programas o requisitos. Insiste que los programas de inducción efectivos “convierte al maestro en un profesional exitoso dentro de una comunidad de práctica porque se traduce en apoyo y guía para la compleja tarea.

Esto requiere un enfoque reflexivo por parte de la organización debido a que las prácticas de inducción sientan las bases para las carreras de los maestros” (Kearney (2014:11). En este capítulo se ha podido reflexionar la inducción para maestros principiantes. Se ha profundizado sobre las diferentes concepciones, características, relación existente entre la formación inicial y continua, así como las perspectivas y modelo de inducción de la República Dominicana.

Se han podido observar las grandes incoherencias e incompreensión sobre los componentes y características de los programas de inducción, pero hay que aceptar que no existe un diseño único ni acordado sino diferente manera de ponerlo en funcionamiento. Los maestros principiantes acogen con beneplácito y valoran que se le apoye y acompañe con programas de inducción bien diseñados y pensados para superar las tensiones que implican los primeros años de ejercicio profesional.

Son de gran utilidad para la mejora de la calidad y el compromiso docente de los maestros principiantes, para retenerlos en la función y mejoramiento del rendimiento estudiantil (por ejemplo, Helms-Lorenz, van de Grift y Maulana, 2019, 2016; Hobson et al. 2009 Ashby, Malderez y Tomlinson, 2009; Ingersoll y Strong, 2011; Smith e Ingersoll, 2004).

Los maestros que no reciben programas de inducción experimentan altos niveles de estrés en comparación con los maestros principiantes que el apoyo (Helms-Lorenz et al., 2012). No obstante, se puede asegurar para que los programas de inducción alcancen los propósitos previstos, es necesario propiciar la participación activa de todos los actores que están involucrados (maestros principiantes, tutores, autoridades educativas), puesto que de esta implicación dependerán en gran medida la efectividad del mismo.

Se debe contar con una planeación, una puesta en funcionamiento, un monitoreo, un seguimiento, un cumplimiento y una evaluación del proceso minuciosamente cuidada para asegurar que los recursos invertidos impacten positivamente en el desarrollo profesional del maestro principiante y en la calidad de enseñanza y de lo que aprenden los estudiantes.

De igual manera, se plantea que dichos programas sean obligatorios, que cuenten con diversos dispositivos como son: formación complementaria, ayuda, apoyo, asesoría y acompañamiento personalizado, mediante el uso de la estrategia de la acción tutorial, teniendo la figura clave es el maestro-tutor.

**CAPÍTULO V: ACCIÓN TUTORIAL: ESTRATEGIA
PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL TUTOR Y
EL MAESTRO PRINCIPIANTE**

5. Acción tutorial: Estrategia para el desarrollo profesional del tutor y el maestro principiante

5.1 . Introducción

En el capítulo cuatro, se ha reflexionado sobre la inducción para maestros principiantes, que está orientada a fortalecer sus capacidades, sus conocimientos y sus destrezas en la incorporación del servicio y la función docente, atendiendo las áreas y aspectos deficitarios mediante la tutoría como estrategia sistemática de acompañamiento y seguimiento personalizado. Este capítulo está centrado en ofrecer orientaciones para desarrollar programas de acción tutorial maestros principiantes. Es una propuesta contextualizada para dotar al sistema educativo preuniversitario de la República Dominicana de un documento informativo y práctico sobre la acción tutorial, sus efectos, sus implicaciones e importancia para la mejora del proceso docente-educativo tanto del maestro principiante y del mismo tutor.

Al abordar esta temática se pretende brindar, a los maestros que fungen como tutores en la República Dominicana, un material de consulta que les permita comprender el marco legal, normativo, institucional con los fundamentos teóricos que sustentan y rigen la tutoría del maestro. Además, apropiarse del perfil esperado, funciones, implicaciones y responsabilidades que posibilitan el asesoramiento, acompañamiento, apoyo y seguimiento a los maestros principiantes y; organizar, planificar, implementar y evaluar programas de acción tutorial facilitando la construcción de la identidad del docente, el desarrollo profesional y el aseguramiento de los logros estudiantiles vinculado a su desempeño docente. También le servirá de soporte en el proceso de triangulación de información de esta investigación

El capítulo está diseñado para apoyar técnica, pedagógica, didáctica y operativamente (diseño, elaboración, planificación, implantación y evaluación del programa de tutoría), al tutor, así como facilitar y mejorar su función tutorial proponiéndole las rutas metodológicas para diseñar y desarrollar programas de acción tutorial que viabilicen el desarrollo de competencias, autonomía, autoformación y crecimiento tanto del tutor como del maestro principiante.

Está estructurado en dos partes. La primera, aborda el marco normativo, institucional y teórica de la acción tutorial. Se explica la necesidad de la inducción de maestros principiantes en el Sistema Educativo Preuniversitario de la República Dominicana, habilitando al tutor para diseñar y desarrollar programas de tutorías eficaces y eficientes. En la segunda parte se aborda el diseño y elaboración de programas de tutoría teniendo como finalidad ofrecerles orientaciones, sugerencias, propuestas y una ruta metodológica (herramientas, recursos prácticos, actividades, estrategias, instrumentos) para elaborar, implementar, gestionar adecuadamente las actividades del proceso de acompañamiento y evaluar las actuaciones del principiante.

Finalmente, es importante sostener que la oportunidad de realizar procesos de acompañamiento en el desarrollo de programas de acción tutorial como mecanismo de acción, posibilita al tutor y a su principiante afianzar y construir su identidad docente y desarrollo profesional en el trayecto hacia la carrera docente; así como también impactar positivamente en los logros de aprendizajes de sus estudiantes. Por consiguiente, se espera que, los tutores al realizar una lectura profunda y consultar dicho manual lo hagan de manera comprensiva, crítica y reflexivamente.

5.2. Marco normativo, institucional y teórico de la acción tutorial en la República Dominicana

5.2.1. Marco normativo e institucional

La organización y funcionamiento del proceso de inducción en la República dominicana está regulada por la Ley 41-08 de función pública, el Decreto Presidencial 524-09 que crea el Reglamento de Reclutamiento y Selección de Personal en la Administración Pública, en la Ley General de Educación 66-97, y el Reglamento del Estatuto del Docente, el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030).

Con la puesta en marcha del Sistema de Carrera Docente y posteriormente el diseño y aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño Docente mediante la Resolución No. 17-2014 aprobada por el Consejo Nacional de Educación.

De manera concreta, la acción tutorial queda regulada y establecida en la Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño en el tercer Tramo Procesual de la Carrera Docente, la Inducción a Docentes Principiantes.

La acción tutorial representa un componente estratégico concebido como parte de la política de cualificación progresiva del personal docente que generalmente impulsan los países que muestran mejores resultados educativos, teniendo su origen en el reconocimiento de la necesidad de apoyo y orientación que deben tener quienes se inician en el quehacer docente.

5.2.2. Marco conceptual y teórico de la acción tutorial

5.2.1. *Los centros educativos como instituciones que aprenden.*

Un centro educativo que aprende se exige una organización interna que toma en cuenta el carácter flexible, abierto y participativo del currículo y reflexiona sobre su forma de hacer y gestionar los procesos que desarrolla para alcanzar altos niveles de desempeño y un excelente profesionalismo de todos los involucrados. Esto implica un compromiso compartido que permita prevenir los fallos, organizar las actividades de forma que se consigan los objetivos educativos, superar las diferencias sociales, buscar el desarrollo óptimo de cada persona y obtener resultados adecuados (Fernández Díaz et al. 2002), conducente a exhibir eficacia en la gestión de los procesos educativos; uso eficiente de los medios y recursos educativos, mostrar su efectividad en el logro de los objetivos educativos y mejores resultados en el rendimiento de sus estudiantes. En consecuencia, de acuerdo con Ainscow y Hopkins (2001, p.20) la búsqueda de estos resultados concretos implica, que los centros educativos deben discernir prioridades durante el proceso de desarrollo educativo y establecer condiciones de mejoras que consideren las siguientes características:

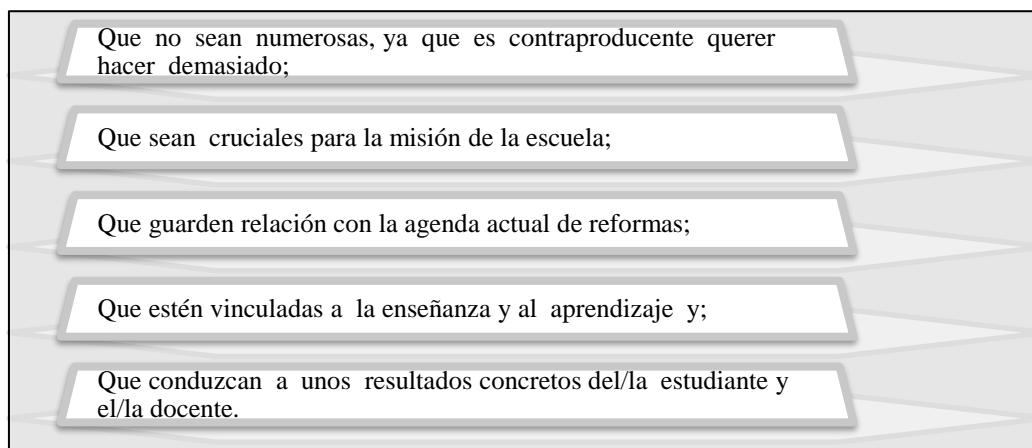


Figura 51. Características y condiciones de mejoras de un centro educativo que aprende.

Elaboración propia (Ainscow & Hopkins, (2001).

Estas condiciones implican que tanto el equipo de gestión del centro educativo, director, coordinadores, las Asociación de Padres, Madres, Tutores y Amigos de la Escuela (APMAE) y el personal docente deben reorientar y/o cambiar sus formas de gestionar los procesos educativos, incorporar en su práctica institucional y educativa las nuevas tecnologías, romper viejos esquemas, es decir desaprender y aprender de forma distinta dentro de una dinámica de cambio, formando parte de un proceso integral. Estas implicaciones tienen como consecuencia:

- Asumir la responsabilidad compartida de todos;
- Desarrollar de disposiciones actitudinales (toma decisión, compromiso y compromiso social; trabajo en equipo cooperativo, colaborativo);
- Implementar la mejora en la gestión de los aprendizajes de los estudiantes; el uso sistemático de las redes interactivas dentro y fuera del centro;
- Crear altas expectativas de la profesión del docente y los estudiantes; comprensión del carácter colectivo de la labor educativa;
- Desarrollar la Capacidad y habilidad para movilizar y hacer partícipe a toda la comunidad educativa de las mejoras e innovaciones que se desean introducir;
- Incorporar de nuevos planteamientos e ideas como motor de cambio y generación de una cultura escolar que gestiona el conocimiento de manera articulada e integrada;
- Consolidar interna, a través de la aceptación por parte del maestro de la posibilidad del aprendizaje/formación entre iguales y;
- Hacer uso de la evaluación como instrumento de construcción del aprendizaje/conocimiento institucional.

En definitiva, el centro educativo que aprende es consciente del contexto en el que está situado, qué misión tiene como institución social y como organización, y a qué intereses sirve directa o indirectamente (Gairín, 2000).

5.2.1.1. Gestión del conocimiento (GC) en el centro educativo, como instrumento de articulación y organización interna

Los centros educativos son el mejor escenario para construir, gestionar, transferir y compartir intencionadamente el conocimiento y las capacidades internas.

De acuerdo a la cultura, objetivos institucionales y metodología empleada. Todo esto puede ser generado y aplicado de manera individual, colectiva y sistemáticamente.

Es una herramienta y un instrumento articulador que surge para dar respuestas a las necesidades de los docentes y posibilita la organización interna de los centros educativos, así como el desarrollo de habilidades y capacidades para compartir, validar y aplicar lo que saben y hacen colectivamente dentro y fuera de la escuela.

La utilización de nuevas estrategias permite promover la cultura participativa y; una gestión centrada en la colaboración y el trabajo en equipo, son los elementos idóneos que permiten la mejora constante y la generación de conocimiento individual y colectivo. Se está perfilando como uno de los temas cruciales en los centros educativos y, junto al liderazgo de la dirección escolar, constituye el eje fundamental para que se logren de manera eficiente y eficaz los objetivos educativos. Es decir, los procesos de construcción colectiva de conocimiento son más fáciles con estructuras organizativas de liderazgo compartido, de participación e implicación de toda la comunidad educativa en el proceso de cambio.

Este tipo de conocimiento debe ser construido como resultado de la sistematización de las experiencias de buenas prácticas, como un proceso de interpretación colectiva de la realidad mediante la investigación acción. En tal sentido, se identifican aspectos problemáticos de esa experiencia (falta de motivación de los estudiantes, indisciplina, incapacidad para manejar las diferencias individuales, estilos y ritmos de aprendizajes distintos... etc.).

Otro aspecto importante es la recogida de información; se genera un proceso reflexivo de toda la comunidad educativa sobre lo que sucede en el aula para aprender y compartir lo aprendido; se elabora un plan de acción consensuado; se implementan proyectos que posibiliten mejorar y cambiar esos aspectos de la práctica y; finalmente se evalúan las acciones y los resultados. Esta forma de construir el conocimiento desarrolla competencias, potencializa capacidades para la resolución de problemas de forma eficiente, mejora los resultados en el logro de los objetivos educativos y promueve el aprendizaje continuo y autónomo a nivel institucional, individual y colectivamente.

Para que esto ocurra, se requiere que los centros educativos revisen profundamente sus notas de identidad, sus prácticas de aula y modelos de gestión para atender al cambio (Romero, 2011), reflexionar continuamente sobre la naturaleza de su tarea, revisar los grados de consecución y las consecuencias de su actuación (Gairín, 2000). Es decir, en la gestión del conocimiento intervienen distintos componentes, todos relacionados entre sí, tal y como se muestra en la figura 52.

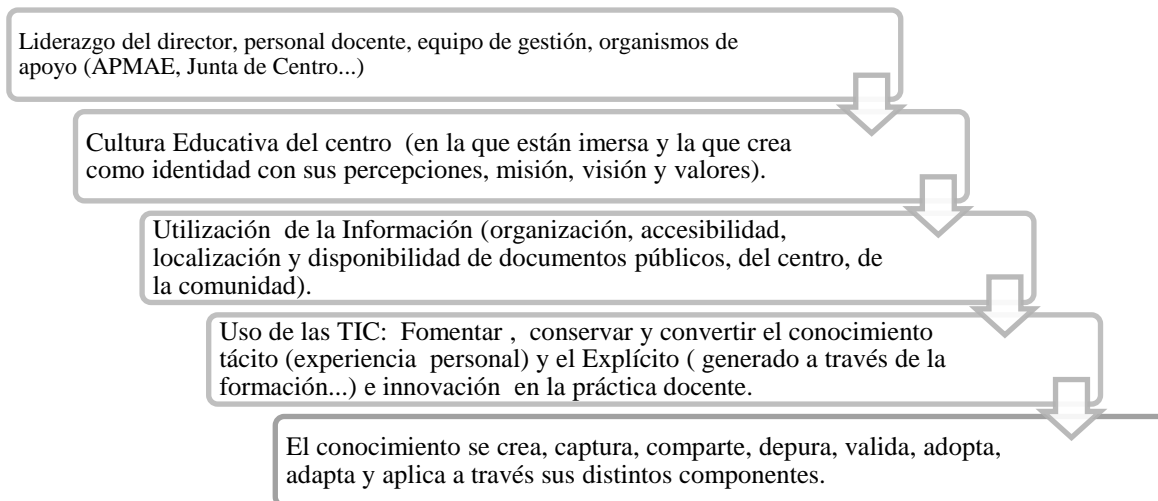


Figura 52. Componentes básicos para la Gestión del Conocimiento (GC) en el centro educativo.

Elaboración propia adaptado de Gairín (2000).

La interacción de estos componentes nos permite reflexionar en que la gestión del conocimiento no es algo que ocurre fuera del centro educativo, sino es socialmente construido mediante el diálogo, el compartir experiencias y la gestión eficaz de la información. En el contexto de la acción tutorial, la GC se construye, a través de estrategias desafiantes, diálogo reflexivo entre el tutor y el principiante en la que ambos internalizan las nuevas ideas, conceptos, habilidades y destrezas que generan el andamiaje de la práctica docente.

Basados en los aportes de Contreras y Leonardo (2013); Wallace (1999); Gómez (2006) y Spender (1996) la gestión del conocimiento está vinculada al proceso sistemático dinámico y permanente que habilita a un centro educativo a generar, compartir y aplicar el conocimiento de manera individual, colectiva y sistemáticamente, con la finalidad de desarrollar competencias, potencializar sus capacidades en resolución de problemas de forma eficiente, mejorar los resultados en el logro de los objetivos educativos, promover el aprendizaje continuo y autónomo a nivel institucional, individual y colectivamente utilizándolo como elemento clave para agregar valor a lo que hacen y cómo lo hacen.

La gestión del conocimiento se genera, codifica y se transfiere (Davenport & Prusak 1998), puede ser creado, capturado, compartido, depurado, validado, adoptado, adaptado y aplicado (Contreras & Leonardo, 2013). La GC es una herramienta e instrumento vertebrador que posibilita la cohesión los centros educativos, compartir transferir, aplicar o utilizar el conocimiento en los procesos educativos dentro de la escuela y facilita desarrollar habilidades y capacidades con el fin de depurar, validar y aplicar lo que saben. Esto implica e involucra a todos a:

- Participar en las actividades que se desarrollan en el centro educativo;
- Indagar y recolectar información de otros centros educativos que han logrado alto niveles de desempeño trabajando colaborativamente como equipo docente,
- Obtener buenos y mejores resultados en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Todos estos se pueden alcanzar adaptando estrategias eficaces para gestionar el proceso docente-educativo, enseñar-aprender empleando proyectos innovadores y de investigación. En este sentido, los centros educativos son el mejor escenario para construir, gestionar y transferir el conocimiento y capacidades internas de las escuelas de acuerdo a su cultura, sus objetivos institucionales y la metodología empleada para generar conocimiento en todos sus miembros. Como perspectiva teórico-práctica, la gestión del conocimiento resulta una línea interesante y valiosa para redefinir el tipo de ayuda y asesoramiento que necesita el centro educativo como función asociada a la reconversión de su identidad (Romero, 2011), el diseño de nuevas estrategias y cultura participativa, una gestión centrada en la colaboración y el trabajo en equipo como elementos idóneos que permiten la mejora constante y la generación de conocimiento individual y colectivo.

De acuerdo con Gairín (2000), este conocimiento puede producirse, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo lo que generan compromiso, modifican situaciones y proporcionan una identidad a los centros educativos en función de la forma como actúan.

5.2.1.2. Planes de formación concurrente como herramienta para la gestión del conocimiento.

Desde el punto de vista educativo, la formación debe entenderse como un aprendizaje continuo que dura toda la vida. La visión progresiva de la carrera docente implica actualizar constantemente los conocimientos esenciales, las disposiciones actitudinales y el desempeño de su labor. Como consecuencia de estas actualizaciones el docente desarrolla nuevos conocimientos; se adapta a los nuevos cambios; mejora su práctica como resultado de la reflexión; desarrolla proyectos innovadores; profundiza las relaciones interpersonales y; modifica la forma de colaborar, cooperar y trabajar en equipo, posibilitando su desarrollo personal y profesional a lo largo de su trayectoria docente.

En este sentido, la formulación de planes de capacitación y formación concurrente mediante talleres, cursos, seminarios presenciales, semipresenciales y/o virtuales como herramienta para gestionar el conocimiento, posibilita tanto al tutor/a como al principiante organizar ciclos formativos contextualizados en el entorno socioeducativo y cultural del centro educativo, a partir de las situaciones que van observando en el desarrollo del proceso docente-educativo (diagnóstico de necesidades).

Esto posibilitará al tutor proponer planes de formación para el mejorar y desarrollar de las competencias profesionales de los maestros, generar aprendizaje autónomo, reflexionar en y sobre la práctica, analizar y proponer alternativas de solución para las tensiones y dificultades que se generan en el primer año de su ejercicio profesional, a través de la responsabilidad compartida. La implementación de planes de formación concurrente utilizando estrategias focalizadas y planificadas desde el centro educativo, posibilitará la resolución de necesidades sentidas y reales de los principiantes.

La experiencia de formación in situ (en el lugar) pone en común un saber teórico y experiencial que, resulta valioso para quienes lo comparten porque provee su movilización como docentes, su cualificación personal y profesional, la promoción de cambios y propicia una ruptura del individualismo y el aislamiento, a través de procesos formativos (Calvo & Camargo, 2015). Los programas de capacitación concebidos desde una visión más holística se convierten en un verdadero proceso de desarrollo profesional (Hargreaves,1994) para todo el colectivo docente, permitiéndoles mejorar permanentemente su actividad educativa, adquirir nuevos conocimientos, destrezas y capacidades, así como también mayor preparación cultural, humanística, pedagógica y científica a lo largo de su trayectoria hacia la carrera docente.

Basado en ese reconocimiento y la relación existente entre los programas de capacitación y el desarrollo profesional, el proceso formativo debe propiciarse dentro del contexto laboral donde están inmersos los tutores y los principiantes para atender de manera asertiva las áreas problemáticas y generar la cultura de formación in situ y concurrente que promueva:

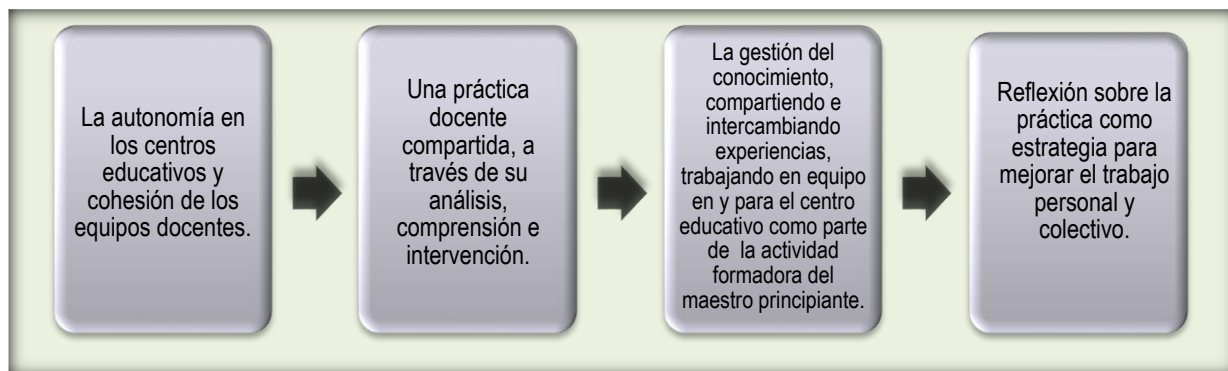


Figura 53. Ventajas y Beneficios de una cultura de formación in situ y concurrente.

Nora: Elaboración propia.

El desarrollo de planes de formación concurrentes utilizando estrategias pertinentes, focalizadas y planificada desde el centro educativo posibilitará la resolución de necesidades sentidas y reales de los maestros principiantes y es un factor necesario para la construcción de la identidad docente, el desarrollo profesional y la gestión del conocimiento. Concibiendo desde una visión más holística, los planes de formación se transformarán en un verdadero proceso de desarrollo profesional (Hargreaves 1994) para todo el colectivo docente del centro educativo.

De acuerdo a Calvo y Camargo (2015), la experiencia de formación in situ (en el lugar) pone en común un saber teórico y experiencial que, para quienes lo comparten, encuentran valioso porque provee su movilización como docentes, su cualificación personal y profesional, la promoción de cambios y propicia una ruptura del individualismo y el aislamiento a través de procesos de formación. Al respecto Gómez, (2006), argumenta que la formación continua permite a los maestros el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades a lo largo de su práctica docente, así como la actualización y capacitación cultural, humanística, pedagógica y científica, con el fin de mejorar permanentemente su actividad profesional.

5.2.1.3. Atención a la diversidad, necesidades Educativas especiales y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes.

Para que la experiencia del maestro principiante y el programa de acción tutorial se adapten a la diversidad, es decir, atender a todos y a cada uno con sus particularidades e individualidades, se debe partir de las condiciones socioeducativas, socioculturales y contextuales donde se implementará el programa de tutoría. Grossman y Davis (2012) plantean que cuando la acción tutorial se ajusta a las necesidades de los principiantes, ésta ayuda a que haya un ambiente de más seguridad y confianza, mejor preparación del docente, todos elementos de alta relevancia para propiciar una enseñanza de alta calidad en las aulas. El tutor deberá propiciar e impulsar la aplicación de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) inclusivo, que contemple la cohesión social y que facilite la atención a la diversidad de los estudiantes.

Los programas de acción tutorial deberán propiciar:

- Orientación para identificar las dificultades y diferencias de aprendizajes de cada estudiante, y mediante asesorías apropiadas ofrecer alternativas educativas cuando las mismas sean detectadas.
- Conocimiento de las características de los principiantes, cómo aprenden, lo que deben saber y comprender para ejercer con eficacia su práctica docente.
- Seguimiento y monitoreo de las actividades que realiza el principiante en el aula, retroalimentándolo continuamente sobre los avances y retrocesos con respecto a la diversidad y diferencias de aprendizaje de cada estudiante.
- Acompañamiento al principiante en la detección de diferentes ritmos y estilos de aprendizajes de sus estudiantes.

- Orientación al principiante en el diseño y elaboración de técnicas y estrategias para gestionar de manera eficaz cómo trabajar las diferentes formas de aprender de los estudiantes.
- Observación en la utilización de estrategias respecto a la atención que deben recibir los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Vigilar y reforzar la equidad educativa, el mejoramiento de la inclusión y la calidad, prestando atención a las soluciones que brinda el principiante a los estudiantes en situación de vulnerabilidad (desventaja socioeducativa, su condición de inmigrantes, familias en situación problemática).
- Motivar al principiante para potenciar el seguimiento y evaluación de las adecuaciones del currículo, proyectos de refuerzo educativo y desarrollo de las competencias que prevén la atención a las diferencias individuales y dificultades de aprendizaje.

5.3. Acción tutorial para el maestro principiante. Conceptualización, importancia y características.

1.3.1 Conceptualización sobre la figura del tutor.

No se dispone de información precisa sobre las diversas maneras de conceptualizar la figura del tutor ni la tutoría. Existen diferentes aproximaciones entre las que están: tutoría como supervisión, ayudas (Sundli 2007); coaching o tipo de entrenamiento (Fletcher & Mullen, 2012). También hay autores que la consideran como apoyo profesional, mentoría, supervisión clínica, asesoramiento (Aspfors y Fransson, 2015; Imbernón, 2007; Day, 2005; Marcelo García, 1999).

Sea cual sea la acepción que se asuma sobre estos conceptos, no se puede negar que la figura del tutor en la actualidad se está convirtiendo en la figura por excelencia para desarrollar programas de inducción y de acción tutorial.

La tutoría es una acción dirigida a mejorar significativamente el desarrollo el desempeño y labor educativa del maestro principiante, proporcionar apoyo y orientación al docente principiante en el momento de su inserción e integración al centro educativo. Se desarrolla mediante acompañamiento individualizado.

El tutor como mediador, aclara dudas y retroalimenta al principiante, así como también gestiona oportunidades de aprendizaje, su crecimiento profesional y la evaluación de su desempeño; todo ello en base a lo cual le sugiere actividades y tareas para reforzar y mejorar su práctica educativa.

De forma complementaria, la tutoría además debe integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, contribuye a crear la cultura evaluativa en el centro educativo, la cual permite valorar y mejorar las prácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza y los logros de aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, debemos señalar que no se puede pensar ni pretender que el acompañamiento realizado por el tutor en el proceso de inducción solucionará todas las dificultades y problemáticas de los maestros principiantes, aunque se puede asegurar que la acción tutorial contribuye a mejorar su desempeño en el proceso educativo, posibilitar su desarrollo personal y profesional y que sus estudiantes puedan exhibir mejores niveles de aprendizaje, siempre y cuando, el principiante esté en la disposición de asumir el compromiso de gestionar su propio proceso de crecimiento profesional. Para acompañar al maestro principiante en la construcción de su identidad docente y desarrollo profesional, el tutor debe estar capacitado para gestionar el conocimiento colaborativamente.

Debido a que sus funciones y roles van más allá del acompañamiento, apoyo y asesoramiento, pues debe buscar información de otros contextos educativos donde el equipo docente haya logrado altos niveles de desempeño y mejores logros de aprendizaje de los estudiantes, asumir o adaptar estrategias eficaces que posibilitan repensar la forma de planificar y desarrollar eficaces procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La tutoría como función docente queda justificada en el reconocimiento de las problemáticas, dificultades y tensiones que presentan los maestros principiantes que ingresan al servicio y función docente. Como estrategia, su importancia deriva en el diseño en conjunto de ciclos reflexivos sobre la práctica para mejorar el trabajo personal y colectivo, tomando como referente de que el maestro principiante aún no desarrolla la capacidad ni la habilidad de reflexionar en y sobre la acción.

Deberá, además, ayudar a reestructurar las experiencias, reconstruir los escenarios para encontrar explicación a las situaciones que ocurren en aula, evaluando la efectividad de sus acciones y planteando la posibilidad de conductas alternativas; así como también viabilizar la transferencia de lo aprendido en sus experiencias, previendo no asumir un rol controlador y evaluador de la misma (Korthagen, 1988).

1.3.2 Importancia de la acción tutorial

La profesión docente, y específicamente impartir docencia, es una profesión cada vez más compleja, que demanda del maestro estar capacitado y preparado para responder con eficiencia y eficacia a los cambios retos y desafíos que se van generando.

Estos se acentúan aún más en el maestro que comienza el ejercicio de la profesión, debido a las múltiples necesidades y problemáticas comentadas en el capítulo anterior. Basados en estas investigaciones y en los cambios sustantivos introducidos en la educación dominicana en estos últimos años y en los fundamentos del desarrollo progresivo hacia la carrera docente, la acción tutorial queda sustentada en la actual reforma educativa como un reconocimiento al profesionalismo y alto desempeño mostrados por aquellos maestros que han asumido con responsabilidad y compromiso profesional la difícil y compleja tarea de educar.

La acción tutorial tiene como finalidad reducir las tensiones y dificultades que suelen afectar el desempeño al maestro principiante en su ejercicio profesional, proporcionándole ayuda, apoyo, asesoría y orientación en sus primeros años de inserción al quehacer docente-educativo e integración al centro educativo y a contexto comunitario. Como actividad dinámica y sistémica, posibilita al maestro el desarrollo y actualización constante de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le habitan en la toma decisiones a lo largo de su trayectoria hacia la carrera docente.

La misma se desarrolla mediante acompañamiento directo e individualizado, en que quien la desarrolla (tutor) identifica dificultades o deficiencias, las analiza reflexivamente junto a su tutorado orienta sobre las diferentes alternativas a seguir para superarlas. El tutor también gestiona oportunidades de aprendizaje y crecimiento profesional, y evalúa el desempeño del maestro principiante, en base a lo cual le sugiere tareas para reforzar las buenas prácticas y mejorar su eficiencia y eficacia profesional.

La acción tutorial para maestro principiante se desarrolla con un profesional con experiencia probada quien acompaña, guía, asesora y orienta desde una perspectiva estimuladora, para desarrollar en el maestro principiante la capacidad de autonomía para aprender por sí mismo, a través de ciclos formativos que posibilitan generar, compartir y aplicar lo aprendido en el aula y al equipo docente. Es decir, gestionar el conocimiento en y desde el centro educativo.

En la contribución a la formación concurrente, la acción tutorial contribuye al buen desempeño de los maestros que ingresan al ejercicio profesional de la docencia y a consolidar la cultura evaluativa en el centro educativo, mediante las observaciones de clase, el monitoreo y seguimiento del proceso educativo que realiza el maestro principiante en el centro educativo. Su importancia deriva en que el tutor deberá diseñar ciclos reflexivos sobre la práctica como estrategia para mejorar el trabajo personal y colectivo, tomando en cuenta que el maestro principiante aún no ha desarrollado la capacidad ni la habilidad de reflexionar en y sobre la acción. Como una actividad dinámica y sistémica posibilita al maestro el desarrollo y actualización constante de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le habitan para que pueda tomar decisiones a lo largo de su trayectoria hacia la carrera docente.

En ese sentido, se debe advertir que la tutoría no es una acción desarrollada de forma aislada, sino que requiere ser programada y coordinada involucrando al maestro principiante, al director y al equipo de gestión. Es decir, para comprender la naturaleza de la inducción, es fundamental tener en cuenta que el aprendizaje profesional no ocurre de forma aislada, sino que forma parte de un proceso (Kearney, 2015).

Como profesional que acompaña, guía, asesora, orienta al maestro principiante desde una perspectiva estimuladora para desarrollar en él la capacidad de autonomía, aprender por sí mismo, a través de ciclos formativo que posibilitan generar, compartir y transferir o aplicar lo aprendido en el aula y al equipo docente, es decir gestionar el conocimiento en y desde el centro educativo. La acción tutorial como mecanismo intencional y formativo supone un cambio cualitativo importante, debido a que potencia el desarrollo profesional individualizado, para que el maestro principiante pueda desempeñar eficazmente las funciones asignadas en el contexto escolar y comunitario.

Por lo tanto, en la implementación de programas de tutoría, un tutor debe evitar asumir los siguientes roles:

| | |
|----------|---|
| 1 | Tomar decisiones por el tutorado, indicándole lo que tiene que hacer. Su rol es acompañar al tutorado en el análisis, comprensión y búsqueda de solución a las dificultades y problemas que se le presentan en el desarrollo del proceso educativo, proponiendo alternativas desde un pensamiento sistémico para que el tutorado tome sus propias decisiones. |
| 2 | Crear que debe resolver todos los problemas y dificultades del tutorado. Su rol es el de orientador, que proporcionando retroalimentación constante y retos desafiantes, favorece el crecimiento personal y profesional. |
| 3 | En la utilización de la estrategia Supervisión Clínica, intervenir en el desarrollo del proceso pedagógico y didáctico. Su rol es analizar, interpretar y retroalimentar junto al tutorado lo observado y, a partir de esa puesta en común, instruir, transferir, ilustrar, entrenar y facilitar el desempeño de los maestros principiantes. |
| 4 | Asumir el rol maternalista/paternalista y de psicólogo. Su rol es posibilitar el desarrollo de actitudes, compromisos y responsabilidades compartidas en el principiante para que alcance su autonomía e identidad profesional, asesorar, clarificar e informar sobre conocimientos generales, específicos y necesidades que requieran de apoyo. |
| 5 | Ser gestor de los trámites que se generan en el centro educativo escolares. Su rol es acompañar, motivar, guiar, liderar, colaborar, cooperar y reflexionar sobre su práctica educativa junto al maestro principiante para que tome decisiones pertinentes, trabaje en equipo y se desarrolle personal y profesionalmente. |
| 6 | Abandonar al/la principiante en el proceso de inducción, aunque evidencie grandes avances. Su rol es desarrollar y potenciar las capacidades en el principiante al máximo, observando, monitoreando y evaluando los avances en los niveles de desempeño en su ejercicio profesional. |
| 7 | Asumir responsabilidades que no le corresponden. Su rol es guiar y apoyar al/la principiante para que se replantee desafíos, modifique la forma de enseñar- aprender y evaluar los aprendizajes y; asuma el compromiso de la profesión docente. |

Figura 54.Roles del tutor y aspectos que debe evitar. Elaboración propia.

En definitiva, la acción tutorial como conjunto de estrategias sistemáticas está orientada al acompañamiento, apoyo y seguimiento de los maestros de nuevo ingreso que inician el servicio y función docente en el aula para facilitar el desarrollo profesional, el inserción e integración al contexto escolar y comunitario y mejorar sus prácticas del proceso de enseñar aprender, así como impactar de manera significativa la práctica docente del maestro-tutor. Grossman y Davis (2012) plantean que cuando la acción tutorial se ajusta a las necesidades de los principiantes, ésta ayuda a que haya un ambiente de más seguridad y confianza, mejor preparación del maestro, todos elementos de alta relevancia para propiciar una enseñanza de alta calidad en las aulas. De esta manera, se ayuda al nuevo maestro a entender sus propias fortalezas y áreas en las que necesita mejorar, de acuerdo con la formación y el desempeño esperado de su labor, contribuyendo esto a la permanencia en la función docente, con evaluaciones positivas.

1.3.3 Perfil del Tutor del Maestro Principiante

El desarrollo de programas de acción tutorial requiere de tutores responsabilidad, compromiso, dominio de la planificación, organización y gestión de aula; conocimientos técnicos específicos del nivel, área, grado y/o modalidad y; preparación sólida, actualizada y competente en su área de desempeño. Por tal razón, en la construcción de su perfil debe tomarse en cuenta ciertas características específicas (personales y profesionales), conocimiento o experiencia situada, aptitudes, actitudes y competencias que demuestren su profesionalismo y desempeño y; que garanticen resultados óptimos en el desarrollo profesional y la práctica maestro del principiante. A continuación, se presenta el perfil ideal que debe exhibir un tutor para ejercer funciones de tutorías. En ese sentido, tomando como referencia la Guía Específica para la Aplicación de los Estándares Profesionales y del Desempeño en el tramo procesual de inducción de maestros principiantes, en la Tabla 17 se presenta a modo de propuesta el perfil ideal del tutor.

Tabla 17.

Perfil del tutor según tipo de indicador contenido en los estándares profesionales y del desempeño docente.

| Disposiciones Actitudinales | Desempeño | Conocimientos Esenciales |
|--|--|--|
| Reconoce la importancia de los conocimientos y las experiencias previas de los maestros principiantes. | Experiencia práctica para diagnosticar el nivel de rendimiento de los estudiantes del principiante asignado. | Conoce y domina las diferentes teorías psicológicas relacionadas con formación y educación de adultos profesionales. |
| Carácter empático en las diversas situaciones y dificultades que se presentan en el desarrollo de la acción tutorial | Destrezas didácticas en el desarrollo de programas de tutoría | Posee destacado conocimiento y comprensión del nivel, grado o área que enseña. |
| Domina diversas formas para expresar ideas (comunicación verbal y escrita efectiva y asertiva) que viabiliza un ambiente favorable para el trabajo de tutoría. | Habilidades pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes y principiante aprendizaje autónomo. | Asesora, clarifica, informa y aconseja a su principiante en lo concerniente a los procesos educativos que se gestionan en el aula. |
| Accesibilidad personal para orientar, apoyar profesional y emocionalmente al principiante | Manejo de las Tic. como medio para desarrollar mejores y eficaces procesos educativos. | Está actualizado en el conocimiento del diseño curricular que rige la educación dominicana. |
| Trabaja en equipo, colaborando y cooperando en las actividades del centro educativo. | Observa, supervisa y evalúa los avances y retrocesos del maestro principiante en su ejercicio profesional. | Conoce y comprende la evaluación como instrumento de mejora del proceso educativo. |
| Es reconocido por sus condiciones de liderazgo para motivar a sus estudiantes, | Formula programas de acción tutorial y lo implementa en | Conoce, comprende y cumple con los estándares profesionales y del desempeño. |

| Disposiciones Actitudinales | Desempeño | Conocimientos Esenciales |
|--|--|--|
| principiantes y compañeros de trabajo. | coordinación con el director de centro y el principiante. | |
| Promueve prácticas reflexivas y la actitud para la indagar, analizar y proponer posibles soluciones a las situaciones que se puedan presentar dentro y fuera del aula. | Exhibe una gestión eficaz del proceso de enseñar a aprender de la práctica docente. | Exhibe conocimiento de los contenidos mediante procedimientos de retroalimentación o de información que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. |
| Tiene dominio de sí mismo, es paciente y flexible en su labor docente y en el trabajo que realiza con el principiante. | Predisposición para compartir sus experiencias propiciando espacios de encuentro con el maestro principiante. | Conoce profundamente las teorías educativas y modelos pedagógicos que generan diferentes tipos de ambientes de aprendizaje. |
| Está dispuesto a acompañar, motivar, guiar, colaborar, cooperar junto al maestro principiante para que tome decisiones pertinentes. | Planifica y organiza su experiencia como tutor demostrando eficacia en la transferencia lo que sabe y lo que hace con eso que sabe. | |
| Crea situaciones que facilitan el aprendizaje continuo y el desarrollo profesional. | Cumple y aplica los estándares profesionales y del desempeño. | |
| Acepta al maestro principiante, sin juzgarlo, reconociendo su potencial personal y profesional para progresar autónomamente. | Propone altas expectativas de aprendizaje, ofreciéndole al principiante estrategias y actividades retadoras y desafiantes. | |
| Asume los errores como una oportunidad para aprender y realizar profundas reflexiones sobre los procesos educativos. | Exhibe altos niveles de experiencia en el quehacer docente. | |
| Posee habilidades interpersonales respecto a la diversidad, educación inclusiva y los diferentes estilos y ritmos de aprendizajes. | Hace buen manejo los recursos y medios que favorecen el aprendizaje | |
| Muestra adhesión al centro educativo y su cultura institucional. | Realiza intervenciones pedagógicas-didácticas precisas, adecuadas y pertinentes dentro y fuera del aula durante el proceso de acompañamiento | |

Nota: Elaboración propia a partir de los Estándares Profesionales y del Desempeño Docente de la República Dominicana.

Estas competencias resumen el perfil ideal de un tutor para lograr de manera efectiva el desarrollo de programas de acción tutorial en el proceso de inducción. Alcanzar dicho perfil le habilitará para aconsejar, motivar y apoyar al maestro principiante en su proceso de inserción e integración al servicio y función docente; así como en el desarrollo de sus potencialidades.

Al maestro principiante, a quienes se le asigne funciones de tutoría deben conocer, comprender y saber el contenido de la materia que imparte y ser capacitados para tales fines, porque es muy difícil para alguien que no ha enseñado una asignatura, pueda guiar y ayudar al maestro principiante a conducir el proceso de enseñanza y reconducir adecuadamente los conceptos erróneos que se puedan presentar en el aula en el desarrollo de los contenidos propios del nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad que garantice al principiante evidenciar mejoras significativas en los logros de los aprendizajes de sus estudiantes.

Según Rockoff (2008), idealmente los docentes que seleccionen para dicha función según deben ser capacitados y conocer su materia, porque es muy difícil para alguien que nunca ha enseñado una asignatura, pueda guiar y ayudar al principiante a aprender y abordar los conceptos erróneos de los estudiantes comunes (Grossman & Davis, 2012). Los tutores deben exhibir un perfil en base a su experiencia como docente, disposiciones actitudinales, competencias pedagógicas reconocidas, destrezas didácticas, carácter empático, comunicación efectiva, capacidad para el trabajo en equipo y habilidades básicas en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación.

1.3.4 Funciones e implicaciones del tutor del maestro principiante

Dada la variabilidad en la formación inicial de los maestros principiantes y la imprevisibilidad de los contextos escolares donde les corresponde desempeñar sus funciones como docente, los tutores se enfrentan a enormes retos en la adaptación, integración y apoyo a las necesidades específicas que éstos presentan, para reducir la desvinculación entre la formación inicial y la práctica profesional en el aula y proporcionar soporte de alta calidad para el maestro en su centro educativo.

La definición concreta de las funciones del tutor y sus respectivas implicaciones contribuye al desarrollo de programas de tutoría, asumiendo alto sentido de responsabilidad y compromiso. La acción tutorial que se ajuste a las necesidades de los principiantes, puede apoyar la enseñanza de alta calidad en las aulas, posibilitar más estabilidad y mejor preparación al maestro y ayudarles a entender sus propias fortalezas y áreas en las que necesitan mejorar (Grossman & Davis, 2012).

Además, de favorecer la formación y del desempeño, contribuye a la permanencia en la función docente mediante la evaluación final del programa de inducción, así como también ayudar a crear una cultura evaluativa en el centro educativo que permita valorar y mejorar las prácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza y los logros de aprendizajes de los estudiantes. De acuerdo a Eurydice (2013) el tutor, en ocasiones también recibe una formación específica y normalmente es un profesor con experiencia.

Con el objetivo de operativizar las implicaciones que supone el cumplimiento de cada función de acuerdo al eje temático y el ámbito de intervención de la acción tutorial, se ha tomado como soporte las funciones y competencias relevantes para el tutor contenidas en la Guía Específica para la Aplicación de los Estándares en el Tramo Procesual de Inducción, ha elaborado una propuesta de las funciones, implicaciones de la acción tutorial que se puede consultar en anexo 7.

Como se ha comentado en el capítulo anterior, muchos programas de inducción están diseñado con una serie de actividades entre las que están: encuentros periódicos del tutor con el principiante, orienta y colabora en el diseño y desarrollo de la planificación de las sesiones de aprendizajes en el aula; así como asesoramiento didáctico-pedagógico en la elaboración y ejecución de proyectos de innovación. Diversos autores como Wechsler, Caspary, Humphrey y Matsko (2010) afirman en numerosas investigaciones se demuestra que la tutoría centrada en la instrucción escolar inspira y promueve resultados positivos en el desempeño de los maestros principiantes, contribuyendo a superar deficiencias de la formación inicial (Santaella, 2000)

Además, educa significativamente las tensiones y los conflictos emocionales asociados con ideales y expectativas de buen desempeño con las cuales suele ingresar el maestro principiante a su contexto escolar lo que ha sido definido por Veenman (1984,1988) como shock de la realidad.

1.3.5 Espacios de tutorización y tipos de tutoría

En los últimos años, se han incrementado los programas de tutorías como estrategia dominante y privilegiada para la inducción de maestros principiantes en sus primeros años de ejercicio.

Diversas investigaciones demuestran que los maestros principiantes que reciben algún tipo de inducción y orientación general desarrollan altos niveles de satisfacción, compromiso docente en el trabajo, permanencia dentro de la profesión, las prácticas de enseñanza en el aula; así como mejores resultados en el rendimiento estudiantil (Cohen & Fuller, 2006; Fuller, 2003; Kapadia, Coca & Easton, 2007). De igual forma, otras evidencias empíricas también demuestran que existen tipos de tutorías según el contexto y los objetivos que se persigan con la inducción de maestros principiantes. Entre ellas están la tutoría de supervisión, apoyo o soporte y autodesarrollo colaborativo propuestas por Kemmis et al. (2014). Estas tres formas de tutoría representan distintas formas y perspectivas de desarrollar el proceso de inducción, tal como muestra la figura siguiente.

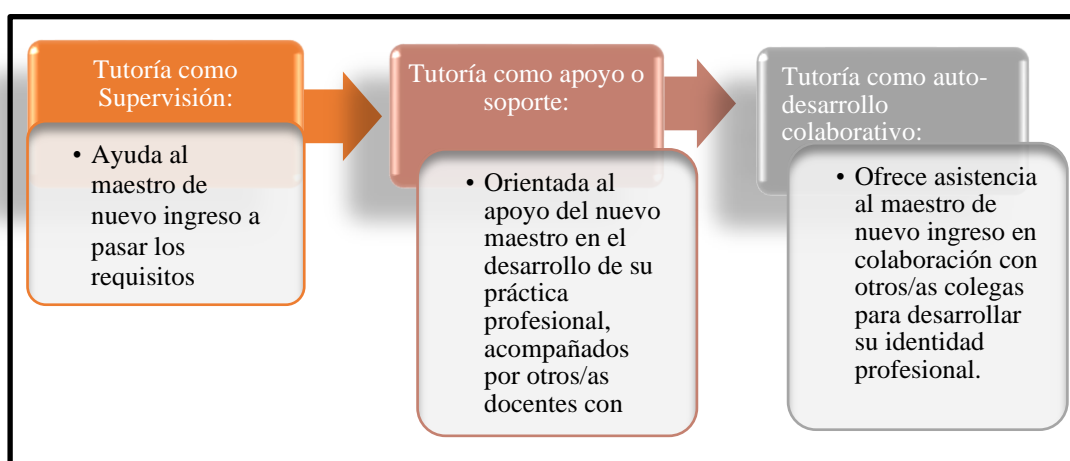


Figura 55. Tipos de tutorías.

Elaboración propia, basado en Kemmis, (et al. 2014).

Según los autores, la tutoría produce, reproduce y transforma las disposiciones actitudinales de tutores y principiantes. Es decir, mediante la tutoría como supervisión, un tutor desarrolla la disposición de supervisor y el principiante la disposición de cumplimiento de las normas del centro educativo. La tutoría como apoyo o soporte contribuye a desarrollar en el tutor una disposición a ser un colega profesional útil y guía y en la principiante disposición hacia el desarrollo profesional continuo.

Finalmente, en la tutoría como autodesarrollo colaborativo, tutores y principiante desarrollan disposición hacia la participación en una comunidad profesional comprometida con los estudiantes y el autodesarrollo colectivo (gestión del conocimiento).

En ésta se utilizan estrategias de trabajo grupal con otros maestros, entre las que se pueden citar grupos de estudios, círculos de aprendizajes, redes, talleres, conferencias, publicaciones y sitios web, entre otras (Calvo, 2013). Estos tres tipos de tutorías están relacionadas con el plan de acogida que describiremos más adelante. Adicionalmente a estas reflexiones, Calvo (2006) clasifica aporta otros tipos de tutoría tal y como se pueden observar en la siguiente figura:

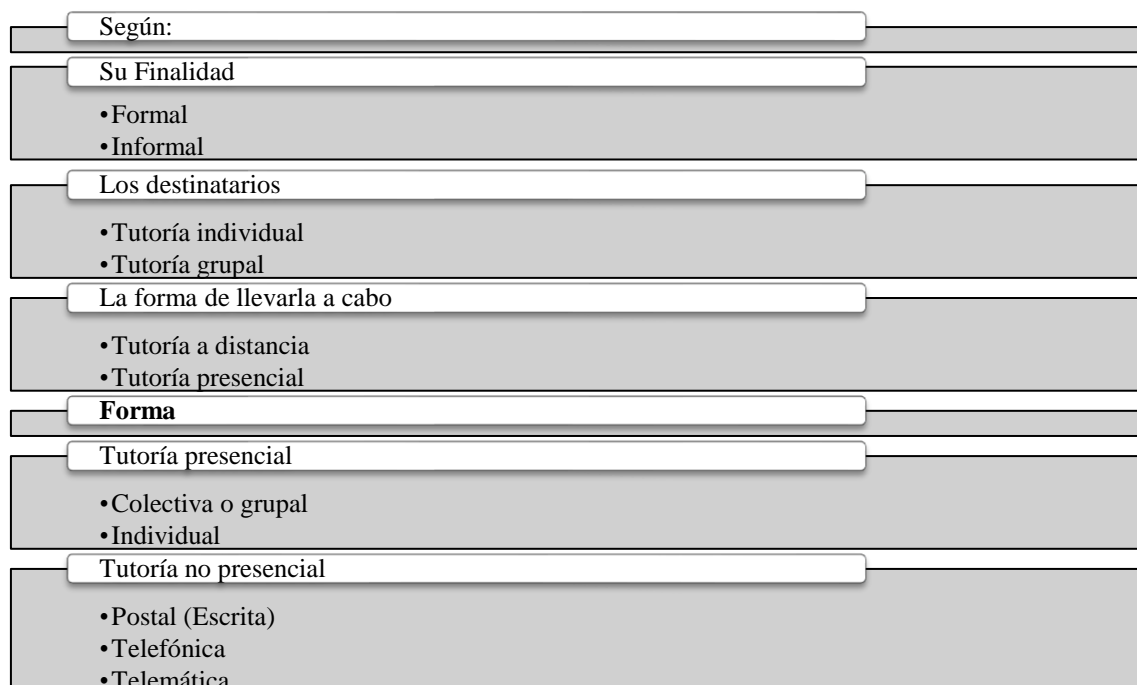


Figura 56. Tipos de tutorías,

Elaboración propia basado en Calvo (2006).

Para fines de este trabajo relacionado con la acción tutorial para el maestro principiante, se ha contextualizado estos tipos de tutoría queremos resaltar la Individual, Grupal, Informal, Formal:

- **Tutoría Formal.** Este tipo de tutoría está referida a la acción de acompañamiento de un maestro experimentado, y ofrece apoyo, orientación en situaciones específicas. Posee unos objetivos bien definidos, es estructurada e intencionada. Proporciona oportunidad de diálogo profundo entre tutor-principiante, mediante la interrelación cara a cara.

- **Tutoría Informal.** Es aquella que sucede cuando el maestro principiante realiza una consulta, pregunta, o pide orientación y ayuda a otro compañero en cualquier momento o lugar. de la vida cotidiana del contexto laboral. Cuando un tutor realiza tutoría informal, le da la oportunidad de demostrar y probar sus capacidades y habilidades para la enseñanza, proporcionan mejor preparación, mayor apoyo en las necesidades psicológicas, sociales y emocionales.
- **Tutoría Individual.** De acuerdo a los espacios de tutorización y los actores que, de la acción tutorial, esta tutoría está caracterizada por el apoyo, asesoría, orientación y acompañamiento individualizada que realiza el tutor con el tutorizado para comprender la situación que experimenta, ayudarlo y orientarlo en los aspectos y ámbitos del proceso educativo.

Puede darse cara a cara o de manera virtual y requiere un tratamiento personalizado; debe ser precisa, pertinente, oportuna y sistemática. Como ya se ha desarrollado y profundizado en el módulo de práctica reflexiva. Este tipo de tutoría deberá estar centrada en el modelo reflexivo-experiencial, debido a las ventajas que supone su utilización en los espacios de tutorización el proceso de acompañamiento del maestro principiante centrado en potenciar su capacidad de aprender a aprender y fomente el desarrollo de sus habilidades de razonamiento pedagógico-didáctico y de práctica docente.

- **Tutoría Grupal.** Está referida al acompañamiento que brinda el tutor a dos o más principiantes del mismo nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad, teniendo como base un propósito formativo, profesional y experiencial. La tutoría grupal es una de las estrategias y mejores alternativas de un programa de tutoría, debido a la riqueza que se da entre la interacción de los involucrados, la funcionalidad que tiene para ofrecer orientaciones, apoyo y asesoría colectiva, la potenciación de la cooperación y el trabajo en equipo al intercambiar información y experiencias.
- **Tutoría Presencial.** Este tipo de tutoría es la que realizar el tutor cara a cara. Este tipo de tutoría posibilita la detección de problemas de gestión de aula, emocionales, relaciones interpersonales con finalidad de buscar posibles soluciones de manera conjunta. En el caso dominicano, este tipo de tutoría es la que más se utiliza para desarrollar programas de inducción y de acción tutorial.

-
- **Tutoría Virtual.** En el caso de la tutorial virtual puede entenderse como una comunicación asíncrona entre el tutor y el principiante. La misma puede realizarse por medio de correo electrónico u otros mecanismos tecnológicos, en la que tutor y principiante mantienen un diálogo permanente que permite dar seguimiento a las actividades programadas de manera virtual.

Estos tipos de tutoría que de una forma u otra permean el proceso de acompañamiento en el desarrollo del programa de acción tutorial y tienen como finalidad de apoyar al maestro principiante para que avance rápidamente en cuanto a su inserción e integración al contexto escolar y comunitario, desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades.

Esto viabiliza el apoyo mutuo de manera eficiente y efectiva, y la retroalimentación de todos que permite mejorar su desempeño y analizar las condiciones y reflexiones de cada integrante del grupo para optimizar los resultados del proceso educativo.

En ellas se profundizan aspectos o temas comunes que pueden ser trabajados a nivel grupal, tales como: puesta en común de la experiencia desarrollada como tutor, realizar un inventario de problemas comunes, trabajos colaborativos y cooperativo, entre otros. Se realiza mediante actividades grupales, conferencias, encuentros, seminarios...etc.

La experiencia de cualquier tipo de tutoría aporta beneficios intangibles tanto a quien la realiza como a quien la recibe, entre ellos están:

- Desarrollo y adquisición de mayor confianza de sí mismo.
- Mayor preparación y mejoramiento en las habilidades de liderazgo y comunicación.
- Reconocimiento de la experiencia y buen desempeño para ayudar a otros.
- Desarrollo personal y profesional mediante la determinación de metas a corto, mediano y a largo plazos.
- Aprender actualizarse continuamente para superar obstáculos y desafíos de la enseñanza.
- Mejoramiento del desempeño de quien tutoriza como también mejores resultados de los logros educativos en los estudiantes tanto del principiante como de él mismo.

Cualquiera que fuese el espacio de tutorización seleccionado para realizar el acompañamiento, el tutor debe retroalimentar al principiante mediante la reflexión sobre su ejercicio profesional que va desde la sistematización de las sesiones de trabajo (planificación conjunta, escuchar sus dificultades, recomendaciones y propuesta de soluciones) hasta la resolución de los casos”, los intentos por resolverlos o posicionándose incluso sobre situaciones que han sido difíciles de enfrentar o superar.

5.4. Diseño y elaboración de programas de acción tutorial

Luego de haber desarrollado en la primera parte del capítulo, relacionada con el marco general y conceptual de la acción tutorial, la segunda parte tiene como objeto ofrecer orientaciones y sugerencias prácticas en el diseño, elaboración e implementación de programa de tutoría para cada maestro principiante.

En la misma se concretan los componentes y un conjunto de acciones que se deberán desarrollar para que el maestro principiante se inserte e integre con éxito a la cultura y dinámica del contexto escolar y comunitario, construya su identidad como docente, se desarrolle profesionalmente, aprenda a enseñar y descubra sus potencialidades para desempeñarse con eficiencia en su quehacer pedagógico, proporcionando a sus estudiantes un aprendizaje eficaz.

Los programas de tutorías deben ser contextualizados a las necesidades y características de los maestros principiantes; las condiciones socioeducativas, circunstancias, diversidad, particularidades, organización interna, y cultura del centro educativo. Entre los componentes a tomar en cuenta para elaborar programas de acción tutorial están:

- Proceso de acogida del centro para el maestro principiante. Protocolos.
- Proceso de acompañamiento en la inducción del maestro principiante.
- Seguimiento y monitoreo del proceso de inducción y acompañamiento.
- Valoración final del trayecto de aprendizaje del maestro principiante.
- Evaluación del programa de tutoría.

5.2 Proceso de acogida del centro para el maestro principiante. Protocolo de actuación

Uno de los aspectos claves para consecución de una experiencia docente satisfactoria lo constituye el desarrollo de un proceso de inculcación y socialización acompañado (Aloguín & Feixas, 2009).

Para estas autoras el proceso de acogida del maestro principiante se entiende como “la percepción de apoyo por parte de la dirección y compañeros, la preocupación por cómo se superan las primeras dificultades, el interés por conocer sus propuestas en reuniones, su integración en equipos” (Aloguín & Feixas, 2009, p. 3).

La manera en que son recibidos y acogidos en el centro educativo los maestros principiantes son factores que impactan positiva o negativamente en la percepción, expectativas e ilusiones de su primer año de experiencia en el ejercicio de sus funciones docentes. Cuando un maestro principiante es acogido positivamente y percibe un ambiente de apertura, confianza y aceptación posibilita la disposición para implicarse desde su inicio como maestro en el centro educativo. Es decir, la inserción e integración en el centro escolar están condicionadas por:

- Las necesidades/dudas/miedos del maestro principiante al iniciar su labor como docente está vinculada a la seguridad personal y profesional, integración en el centro, constatación y consolidación de expectativas personales y profesionales, dominio y mejora de las competencias profesionales, conocimiento y dominio de metodologías;
- Las tensiones, incertidumbre y temores que trae en relación a cómo será acogido por los miembros de la comunidad educativa;
- Qué tipo de apoyo recibirá de sus compañeros/as, el/la directora/la y demás equipo de apoyo;
- Cómo superará sus primeros problemas y dificultades en el aula.

El diseño y ejecución de un proceso de acogida posibilita proceso de integración más satisfactorios, el conocimiento de la cultura escolar, la socialización e información de cómo gestiona, organiza y funciona el centro educativo, es de vital importancia para el aseguramiento de experiencias satisfactorias en los primeros contactos o acercamientos con el contexto laboral del maestro principiante. Disponer de un proceso de acogida como parte de las estrategias de acción tutorial y acompañamiento garantiza:

- El aprovechamiento las potencialidades, capacidades actualizadas, habilidades para innovar;
- La poca o nula resistencia a los cambios y las disposiciones actitudinales favorables que trae consigo el maestro de nuevo ingreso
- Agrega valor añadido al centro educativo.

Los planes de acogida, desde una perspectiva humanista, son una necesidad percibida, sentida y real que debe llamar la atención a los miembros de la comunidad educativa y/o la del tutor que ya está capacitado y sensibilizado sobre el tema. Así lo demuestra la investigación realizada por Aloguín y Feixas (2009) que arrojó como resultado que los maestros principiantes “ven esencial que la escuela tenga un plan de acogida organizado con traspaso de información” (p. 24). Se según los datos arrojados la realidad de algunas escuelas de la muestra es que hay falta de coordinación y comunicación entre el equipo docente, tutor y especialista (Aloguín & Feixas, 2009).

Partiendo de lo expuesto anteriormente, y para fines de esta investigación el proceso de acogida es un protocolo que ofrece la descripción de un conjunto de actuaciones, procedimientos, estrategias y actividades para la correcta inserción e integración del maestro principiante al contexto escolar y comunitario, su acompañamiento, las evidencias y avances significativos de los objetivos propuestos en el plan nacional de inducción de maestros principiantes. Es un documento breve y esquematizado, que se construye desde la cultura y necesidades del centro educativo, con un conjunto de reuniones o encuentros con la finalidad de integrar y acoger al maestro principiante.

La acogida y el acompañamiento al maestro principiante en los centros educativos debe enmarcarse en el Plan Educativo de Centro (PEC), con un carácter de integración, adaptación, motivación y acompañamiento pedagógico.

Cuando no existe una estrategia de acogida, o si lo hay se implementa de forma deficitaria, el maestro principiante puede experimentar sentimientos de aislamiento, soledad, indiferencia y apatía. Si no existe dicho plan, el tutor deberá contemplarlo en el programa de acción tutorial tomar la iniciativa y conjuntamente con el equipo docente del centro para diseñar e implementar un plan de acogida a los nuevos miembros de la comunidad educativa.

Los planes de acogida son herramientas que facilitan la inserción e integración al contexto escolar y comunitario, dan estabilidad a los equipos y proyectos del centro y ayudan al maestro principiante a construir su identidad docente y mejora profesional. Es decir, el proceso de acogida posibilita, mediante diversas estrategias y actividades, superar tensiones y temores debido a la incertidumbre e inseguridad de no saber si cuenta con el bagaje cognitivo para realizar con éxito la compleja y difícil tarea de enseñar.

No cabe dudas de que el período de inserción e integración a la docencia coincide con el paso de ser maestro en formación a ser profesional de la educación, de prácticas simulada a prácticas en contextos educativos reales, del uso de estrategias y actividades para la adquisición a la generación y desarrollo de procesos auto formativos, así como de una formación individual a una formación en equipo, colaborativa y colectivamente. En síntesis, el proceso de acogida tiene la finalidad de planificar la correcta aprehensión de la misión, visión y valores de la cultura escolar y comunitaria del nuevo miembro de la comunidad educativa.

5.4.1. Fases del proceso de acogida

Para fines de esta propuesta el plan de acogida tiene presenta tres fases:

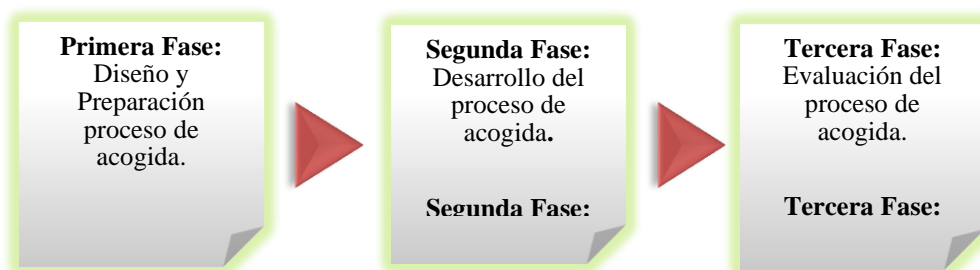


Figura.55: Fases del proceso de acogida del centro educativo al maestro principiante. Elaboración propia.

5.4.1.1. Primera fase: diseño y preparación del proceso de acogida.

En esta fase se diseña y prepara la acogida inicial o introducción al contexto escolar del maestro principiante. Tiene la finalidad de:

- Organizar las intervenciones educativas para asegurar una rápida inserción e integración del maestro principiante.
- Facilitar y garantizar su integración y adaptación al entorno donde realizará sus funciones como docente.
- Favorecer el conocimiento mutuo de los pares y el equipo docente.
- Socializar y suministrar información relevante sobre el funcionamiento del centro educativo de la dinámica escolar, los factores positivos y negativos, y modelo pedagógico.
- Proveerle información sobre el contexto y cultura escolar; comprender el tipo de escuela, tradiciones, normas, metodología didáctica que prevalecen, recursos disponibles, tipo de estudiantes y comunidad educativa donde estará enmarcada su práctica docente y el Proyecto Educativo de centro (PEC).
- Crear y estimular altas expectativas en el maestro hacia el centro.
- Presentar al maestro principiante el nivel, grado o área en la que desempeñará su práctica educativa.
- Facilitar su contextualización e integración con plenas garantías.

Debe ser asumida como necesaria, sin que ésta suponga problema alguno al equipo docente del centro educativo. Está considerada como una oportunidad para identificar percepciones, expectativas, sensaciones y valoraciones iniciales de los maestros/as principiantes en relación a la acogida que le proporcionen la directora y demás miembros de la comunidad educativa a su llegada al centro educativo. En esta fase se busca que el nuevo miembro (maestro principiante):

- Experimente sentimientos positivos,
- Mantenga sus ilusiones y expectativas iniciales,
- Perciba de sus nuevos compañeros la disposición para ayudarlo e integrarlo como parte del equipo,
- Esté consciente de los retos y desafíos que deberá afrontar,

- Pueda analizar, interpretar y procesar el gran cúmulo de informaciones que recibirá, no como imposición sino como una manera de adaptación e integración al centro,
- Esté informado adecuadamente sobre la organización interna del centro.
- Acepte sus funciones e implicaciones como docente.
- Inicie el proceso de reflexión sobre su identidad como docente en el centro educativo y los niveles de desempeño que se esperan de él.

5.4.1.2. Segunda fase: desarrollo del proceso de acogida.

La segunda fase corresponde al desarrollo del Proceso de Acogida, en el cual se organiza una actividad de acogida o de bienvenida en la que participan los diferentes actores del centro director/a, equipo de gestión, coordinadores (pedagógicos, nivel ciclos y áreas), tutor, la administración y otros miembros de la comunidad educativa con el propósito de hacer sentir al maestro principiante parte del centro educativo desde el primer día de su inserción laboral. Dicha acogida puede durar de uno a tres días, según lo requiera la necesidad del maestro principiante. Está orientada a realizar actividades específicas que viabilicen un conocimiento pertinente del maestro sobre la cultura que se desarrolla en el centro educativo, así como información específica sobre las características y etapa educativa en la que se encuentran sus estudiantes. De igual forma, el tutor y el director del centro educativo deberán prevenir posibles problemas de integración y/o adaptación del maestro con los demás compañeros y el grupo de estudiantes que colaborarán en la acogida del maestro.

5.4.1.3. Tercera fase: evaluación del proceso de acogida.

Para evaluar esta tercera fase, se puede realizar una entrevista al maestro principiante con el guion de preguntas u otro instrumento que se considere oportuno. Entre las actividades derivadas de esta fase se desarrollarán en estrecha coordinación y colaboración con el director del centro, el tutor y un representante de la APMAE, teniendo como instrumento operativo el Programa de Tutoría en cada caso y el PEC. Es necesario subrayar que cada maestro principiante es el principal responsable del cumplimiento de las actividades de su programa de tutoría, así como que en él recae el mayor compromiso con su propio desempeño en el aula de cuya evaluación dependerá su promoción de la condición de maestro provisional a titular o, en su defecto, su salida de la posición y del Ministerio.

Las actividades y evidencias que se pueden generar en esta fase se pueden consultar en el anexo 8.

5.4.2. Acompañamiento pedagógico del maestro principiante en el proceso de inducción

5.4.2.1. Conceptualización.

El segundo componente del programa de acción tutorial es el acompañamiento pedagógico en el proceso de inducción. Desde la visión sistémica del desarrollo de la Carrera Docente de la República Dominicana, el acompañamiento es realizado mediante la acción tutorial sistemática, a través de un maestro con experiencia (tutor profesional), que promueve el análisis y el mejoramiento de la práctica educativa desarrollada por el maestro principiante en el contexto escolar. El acompañamiento pedagógico es concebido por muchos autores como el proceso sistematizado y permanente, con el objeto de interactuar con los maestros para promover la reflexión sobre su práctica.

Tiene como finalidad intercambiar experiencia, incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios y su gestión como el conjunto de acciones que permiten concebir, planificar, organizar, ejecutar y controlar de manera sistemática y permanente el perfeccionamiento del desempeño del maestro en la escuela, a través de interacciones pedagógicas de carácter profesional, interpersonal, mediado por el acompañante y el contexto que, en correspondencia con las necesidades, requerimientos y características de los maestros para que potencien los saberes, transformen la práctica y alcancen los resultados esperados (Vargas & Izarra, 2015); García, 2012; Salazar & Marqués, 2012; Vezub & Alliaud, 2012; Salazar & Marqués, 2012; Vezub, 2011; Soto, 2011; Martínez & González, 2010, 2015; Planela (2009); Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005; Jacobo, 2005; Osto, 2006; Ávalos, 2007; Ghouali, 2007; Casassus, 2000).

El acompañamiento en el proceso de inducción consiste en el intercambio de experiencias y conocimientos entre tutor-principiante y demás miembros de la comunidad educativa, utilizando diversas estrategias, actividades, técnicas e instrumentos que favorecen el diálogo, la observación, análisis de la práctica, evaluación y retroalimentación del proceso educativo desarrollado en el aula.

Concebir el acompañamiento pedagógico del maestro principiante bajo esta perspectiva, de acuerdo a Vezub (2011), posibilita probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren.

Según la autora al ser acompañados en su lugar de trabajo, los maestros pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes desarrollados en la formación inicial y articularlos con los desafíos que enfrenta su labor docente que busca fortalecer el perfeccionamiento de la práctica pedagógica, la interrelación entre pares, la cooperación y colaboración entre tutor y principiante y la disposición actitudinal de desarrollar en el principiante habilidades y capacidades para mejorar su desempeño docente. Se trata de acompañar, de forma motivante y retadora, la inserción profesional del maestro principiante en el contexto de las prácticas de un centro educativo, con miras a provocar procesos de reflexión sobre su práctica, desde una perspectiva reflexiva-experiencial.

5.4.2.2. Características.

El proceso de acompañamiento al principiante en su primer año de ejercicio en sus funciones y el avance progresivo hacia la carrera docente exige organización, planificación y seguimiento continuo para que el maestro de nuevo ingreso pueda aprender a enseñar, dominar y aplicar sus roles, funciones e implicaciones. Al igual que los planes de formación abordados en la primera parte de ese capítulo. En tal sentido, el acompañamiento debe:

- Realizarse mediante una comunicación fluida, comprensible, precisa.
- Ser contextualizado a la realidad del centro educativo y del principiante. Es realizado en el contexto donde el maestro principiante desarrolla su práctica educativa, como también ocurre en y sobre situaciones particulares dentro de la dinámica cambiante de la vida cotidiana del centro educativo.
- Garantizar adecuación y pertinencia de los ámbitos de intervención.
- Consensuado con los implicados, especialmente con el principiante, a través de la interacción de todos los implicados en el proceso de inducción.

Es decir, la interacción y el involucramiento del colectivo propicia la discusión y el debate sobre cuáles ejes temáticos y ámbitos de intervención son los más prioritarios para desarrollar el programa de tutoría.

- Definirse los roles y responsabilidades e implica llegar a acuerdos para ser cumplidos a lo largo del proceso de acompañamiento entre el colectivo sobre diferentes aspectos (prioridades, resultados esperados, indicadores, criterios de evaluación, entre otros).
- Basarse en el enfoque reflexivo-experiencial de la construcción y gestión colectiva del conocimiento.
- Orientarse para que, tanto el tutor como el principiante direccionen sus prácticas educativas (desarrollar proceso pedagógico, identificar obstáculos, problemas, proponerse metas a corto, mediano y largo plazos, monitorear y evaluar los avances), a través del enriquecimiento mutuo, compartiendo experiencias y manteniendo una postura abierta, flexible, crítica y objetiva ante las situaciones que se presenten.

5.4.2.3. Criterios y orientaciones.

Para realizar el proceso de acompañamiento se pueden tomar en cuenta los siguientes criterios:

- a. El desarrollo de programas de acción tutorial deberá ser abierto y flexible.
- b. El programa sea elaborado junto al principiante e informado y entregado a los diferentes (equipo de centro, equipo de coordinación regional, distrital y del MINERD).
- c. Elaborar un programa de tutoría individualizado por cada principiante, tomando como punto de partida el diagnóstico de necesidades y la priorización que le haya dado el principiante.
- d. Partir de los lineamientos generales que presentan los documentos normativos del sistema educativo preuniversitario dominicano (Estándares Profesionales y del Desempeño, Guía de Inducción, Plan Nacional de Inducción).
- e. Todas las actividades de acompañamiento al maestro principiante se implementarán en coherencia y de acuerdo al programa diseñado y elaborado por el tutor y el principiante.

- f. Organizar reuniones periódicas, con el fin de poner en común los avances y dificultades que se vayan presentando en el desarrollo del proceso de acompañamiento, en coordinación con los equipos de inducción.
- g. Los tutores serán supervisados y acompañados en el desarrollo de sus programas de tutoría por los equipos de Coordinación Regional y Distrital y el equipo de Ejecución Operativa de inducción del centro educativo con la finalidad de proporcionarles asesoría y apoyo pertinente para el desarrollo eficiente y eficaz de sus funciones.
- h. Cada sesión de acompañamiento (observación de clase, reflexión en y sobre la acción, planificación...) deberá ser grabada como evidencia de su práctica tutorial.
- i. Los propósitos de este acompañamiento deben ser conseguidos mediante diversas actividades en función a las necesidades específicas y priorizadas por el maestro principiante.
- j. El acompañamiento al principiante realizado por el tutor tiene como propósitos fundamentales:
 - i. Priorizar el área personal del maestro principiante, buscando con ello la seguridad emocional y el equilibrio de su principiante personal en su primer año de docencia.
 - ii. Detectar necesidades formativas del maestro principiante para desarrollar planes de mejora in situ y concurrente, enfatizando el carácter colaborativo y el trabajo en equipo.
 - iii. Mejorar de forma progresiva y significativa la calidad de la enseñanza, eficacia en el desempeño y práctica del/la maestro/a principiante.
 - iv. Contribuir a la construcción de la identidad docente y su desarrollo profesional.
 - v. Incrementar la efectividad y mejoras significativas en los logros educativos y el rendimiento escolar de los estudiantes del maestro principiante.
 - vi. Propiciar mayor satisfacción laboral, alto compromiso con la docencia y permanencia prolongada en el ejercicio de la profesión.
 - vii. Favorecer la potenciación competencias del maestro principiante en el desempeño y un eficaz cumplimiento de sus funciones para que impacte positivamente en la calidad tanto de lo que enseñan como de lo que aprenden sus estudiantes.

5.4.2.4.Fases para el acompañamiento.

El proceso sistemático de acompañamiento al maestro principiante requiere de pasos bien organizados, con la finalidad de garantizar que al finalizar el periodo probatorio pueda haber adquirido un bagaje de experiencias prácticas en el ejercicio de la función docente y desarrollo de competencias relevantes.

En tal sentido, para el proceso de acompañamiento del maestro principiante de la República Dominicana se ha previsto cuatro fases secuenciales que permiten al tutor planificar de manera adecuada el acompañamiento. Están dirigidas a desplegar y desarrollar una serie de actividades realizadas por el tutor y otros implicados.

En cada fase se describen los pasos secuenciales que permiten alcanzar los propósitos de la inducción. De igual forma, señalamos las estrategias, actividades, instrumentos y criterios de evaluación utilizados en el desarrollo de las mismas que deben posibilitar la recolección de información y sistematización de la experiencia. Se espera que cada fase, con especial énfasis en la fase de acompañamiento posibilite al maestro principiante:

- Consolidar y readecuar su práctica docente,
- Generar nuevos espacios que favorezcan la autorreflexión entre tutor-principiante sobre lo que hace, porqué lo hace y cómo lo hace y cómo actúa; piensa, es y se relaciona con sus pares.
- Confrontar y reflexionar sobre los logros, las preocupaciones, problemáticas, las tensiones y las dificultades, para que desde el punto de vista de sus pares y su tutor/a pueda enfrentarlas y superarlas de manera efectiva y pertinente.
- Gestionar eficaz y eficientemente el aula creando el ambiente apropiado para que sus estudiantes aprendan.

En síntesis, el proceso de acompañamiento pretende profundizar los conocimientos esenciales, desarrollar o consolidar las competencias (destrezas, habilidades capacidades) y asumir actitudes de compromiso y responsabilidad, para que logre los niveles de desempeño esperado en el proceso de inducción. Para su realización se ha previsto cuatro fases que a continuación se presentan.



Figura 57. Fases del proceso de acompañamiento. Elaboración propia.

5.4.2.4.1 Primera fase: Preparación del proceso de acompañamiento

El propósito de esta fase preparatoria es diseñar y elaborar el proceso de acompañamiento del maestro principiante enfatizando en los ámbitos de intervención prioritarios. Específicamente deberá propiciar las condiciones (estrategia de comunicación, empoderamiento, empatía), prever y gestionar los medios y recursos y precisar los roles y compromisos de cada involucrado para implementar el acompañamiento. Otro propósito de esta fase es implicar a todos los involucrados en este proceso, sensibilizar principiante sobre las expectativas que se tienen de él en cada componente del programa, promover el compromiso y la aceptación por parte del maestro principiante para alcanzar los logros educativos y mejorar la calidad de lo que aprenden los estudiantes.

Para el logro de estos propósitos en la fase preparatoria, el tutor debe compartir el programa de tutoría realizado durante la capacitación con el principiante y el director, el coordinador pedagógico, el equipo de gestión del centro y otros actores del proceso educativo. De igual forma, en esta fase el tutor deberá establecer los procedimientos, estrategias, medios y recursos para la realización un acompañamiento un acompañamiento personalizado que integra todos los esfuerzos en una interacción dinámica y participativa con el colectivo. La figura 58 explica cómo ocurre la interacción en el proceso grupal del colectivo en un sistema de relaciones.

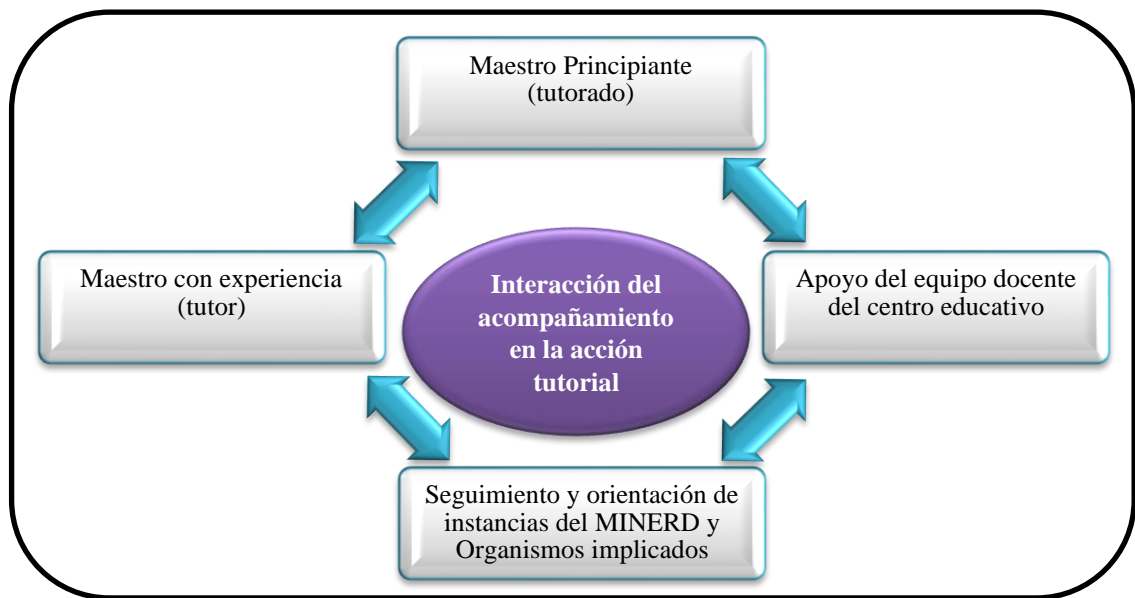


Figura 58. Interacción del acompañamiento en la acción tutorial. Elaboración propia.

La interrelación entre los actores involucrados en el proceso de acompañamiento constituye un aspecto fundamental para el análisis del proceso, la gestión del conocimiento, el autoaprendizaje y la autonomía del principiante. La interacción entre el tutor-principiante y los demás implicados, tiene un carácter fundamentalmente formativo y de integración. Es decir, cuando el tutor propicia la interacción y el acercamiento del principiante, brinda más oportunidades para afianzar y construir vínculos y contacto con otros profesionales y redes interactivas que le permitan insertarse a la vida profesional y está orientado a consolidar la identidad de docente, y su desarrollo profesional, así como posibilitar el logro de altos niveles de desempeño en el ejercicio de sus funciones y la disposición actitudinal para superar las dificultades que se puedan presentar.

Otro aspecto que no se debe descuidar es hacer partícipe al maestro principiante de todo el proceso de acompañamiento, especialmente en la fase preparatoria. La participación e implicación del principiante constituye el factor fundamental para garantizar el éxito de del desarrollo del programa de acción tutorial en el proceso de acompañamiento. Por tal razón, el tutor deberá diseñar un proceso de acompañamiento que involucre al principiante, a partir de la interacción que impulsa, orienta, ayuda y estimula su motivación para construir su identidad profesional y de aprender crítica, reflexiva y de manera autónomamente.

De hecho, dicha motivación debe estar centrada a las necesidades e intereses del principiante, en los aspectos que configuran el proceso de enseñar-aprender. De ahí la importancia de apuntar, que el proceso de acompañamiento adquiere sentido en la medida en que se da una auténtica participación del principiante, influyendo intrínsecamente en crear altas expectativas. La actitud de los maestros principiantes son temas de debates y concurrentes entre aquellos profesionales de la educación que realizan funciones de tutoría. Para asegurar la eficacia del programa de acción tutorial, los principiantes deben desarrollar una actitud de escucha receptiva, reflexiva y abierta para que perciban de forma positiva y satisfactoria el ejercicio de su profesión. Para el logro de esta meta el tutor deberá desarrollar diversas estrategias y actividades, a modo de ejemplo en el anexo 9 se presentan algunas de las actividades que se pueden realizar en esta fase.

Estas actividades permitirán sensibilizar al directora y equipo de gestión sobre la importancia de llevar a cabo procesos de acompañamiento; iniciar un proceso de diálogo interactivo y reflexivo con el principiante sobre sus roles, funciones e implicaciones docentes, así como el análisis del PEC y su vinculación con el programa de tutoría. Tienen un carácter de integrador, inclusivo y de proximidad al contexto escolar y comunitario; así como el conocimiento de la organización y gestión del centro educativo que fortalece la identidad docente y el desarrollo profesional. Los resultados esperados en la fase preparatoria.

- Conocimiento y comprensión del programa y sus componentes.
- Programa de tutoría socializado con el director y el maestro principiante.
- Sensibilización sobre la importancia del programa para mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño docente.
- Disposición para colaborar y cooperar en la implementación del programa de tutoría.
- Un maestro principiante conocedor de sus roles, compromisos, funciones e implicaciones del cargo que desempeña.

5.4.2.4.2 Segunda fase: acompañamiento personal y pedagógico.

En la fase de acompañamiento el maestro principiante inicia el perfeccionamiento de las funciones e implicaciones asumidas con la actividad docente propiamente de su función desde la práctica, tomando como elementos clave de los ejes temáticos y ámbitos de intervención definidos en el programa de tutoría validado por el director, el principiante y el equipo de gestión del centro educativo.

Esta fase estará centrada en el acompañamiento y fortalecimiento de la práctica docente del maestro principiante y se trabajará mediante los ámbitos de intervención definidos en el primer bloque del manual.

1. El diseño y elaboración de la planificación y programación anual, mensual, semanal y sesiones diarias de clase.

En este ámbito de intervención, tal y como se ha trabajado, el tutor deberá, conjuntamente con el principiante, definir estrategias y actividades que permitan el diseño y elaboración de la planificación anual, mensual, semanal del proceso educativo como base para asegurar que el desarrollo de las sesiones de clases en el aula, parten de una previsión y un marco general y tomando como punto de partida el currículo y el proyecto educativo de centro. En el mismo es de vital importancia centrar la atención en los ámbitos de intervención, tomando como punto de partida el Proyecto Educativo de Centro y las concepciones, enfoques y métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el currículo. En concreto, en este ámbito de intervención se acompañará al maestro principiante en:

- La preparación de ambientes de aprendizaje, atendiendo a la diversidad del aula, diferencias individuales, ritmos y estilos de aprendizajes de los estudiantes.
- Los tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa).
- La selección de las competencias fundamentales y específicas que cada estudiante debe desarrollar, de acuerdo a los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a trabajar en el nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad.
- La selección de los indicadores de logros para el proceso de enseñar-aprender a sus estudiantes.
- Las estrategias y actividades para que los estudiantes logren las competencias esperadas.

- La secuenciación o manejo efectivo del tiempo del aula (temporalización de las actividades didácticas y pedagógicas).
- La selección de los medios tecnológicos y recursos del entorno.
- La definición de criterios de evaluación para el proceso educativo y elaboración de rúbricas.

Cada uno de estos componentes debe estar contenido en la programación anual, mensual, semanal y diarios, de tal forma que dicha planificación sea un eje articulador de los procesos educativos que se desarrollan en el aula. Las actividades que para trabajar adecuadamente este ámbito se pueden consultar en el anexo 9:

2. Gestión del Currículo en el proceso educativo.

Otro de los ámbitos de intervención que debe ser acompañado y asesorado el principiante es la gestión del currículo. Gestionar de manera eficiente el currículo, implica aprender a conocer, comprender, adecuar, adaptar, articular y aplicar el diseño curricular que corresponde al nivel educativo que enseña.

En este ámbito de intervención, el tutor deberá evaluar la implementación del currículo, comprobando mediante el análisis de los resultados el rendimiento de los aprendizajes de los estudiantes, planificando y aplicando estrategias, actividades, técnicas y métodos pedagógicos eficaces y; la observación de su efectividad en el proceso educativo desarrollado en el aula.

En tal sentido, el tutor deberá centrar su atención para que el principiante domine y gestione correctamente el currículo, permitiendo a los estudiantes desarrollar la capacidad para aprender haciendo, como resultado de la efectiva implementación de evaluaciones sistemática. Por consiguiente, en este ámbito de intervención el tutor deberá atender:

- Alineación, coherencia, adaptación y adecuación del currículo a los logros de aprendizaje del nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad en que se desempeña.
- Organización pedagógica y didáctica de las competencias, indicadores de logros y contenidos del nivel, grado y área que imparte, articulado al PEC, al Proyecto Curricular y al contexto socioeducativo del centro.

- Uso y aplicación de diferentes métodos y técnicas de enseñanza para abordar las competencias que propone el currículo en el área que enseña con rigurosidad conceptual y claridad.
- Desarrollo de competencias curriculares y profesionales para el logro del aprendizaje significativo de sus estudiantes.
- Revisión del currículo escrito y el enseñado en el aula.
- Aplicación de los enfoques, modelos pedagógicos, didáctica y evaluación del currículo por competencia.
- Verificación de la aplicación y apropiación de los estándares en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Seguimiento del cumplimiento de las funciones del quehacer pedagógico del/el maestro principiante.
- Atención a la inclusión educativa, y diversidad del aula en la gestión del currículo.

En el desarrollo de este ámbito de intervención se plantean actividades en el anexo 10 conducentes a consolidar el adecuado uso y gestión del currículo.

3. Gestión del proceso educativo en el aula.

La gestión del proceso educativo en el aula es otro de los ámbitos de intervención del proceso de acompañamiento al maestro principiante. La gestión de aula “consiste en llevar a cabo procesos didácticos orientados a promover prácticas de enseñanza y actividades de aprendizaje adecuadas para favorecer el desarrollo de capacidades de los estudiantes, considerados como grupo y como individuos con sus características peculiares” (Antúnez & Giner, 2016, p. 11). Reconocer la gestión de aula como un momento óptimo de perfeccionamiento pedagógico y didáctico garantiza experiencias prácticas del proceso de enseñar-aprender, fortalecimiento del ejercicio docente, seguridad en el principiante en la aplicación de nuevos procedimientos de enseñanza, así como la adquisición y desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y disposición actitudinal consideradas necesarias para desarrollar el proceso educativo en el aula, tales como:

- Organización consistente de las competencias a desarrollar y su vinculación con los demás componentes de la planificación por competencias (situación de aprendizaje, competencias fundamentales y específicas, contenidos, criterios de evaluación, metodología y secuencia didáctica).
- Análisis del contexto y preparación del ambiente, para procurar la estimulación y motivación de los estudiantes,
- Formular preguntas, principalmente las que conducen al desarrollo del razonamiento y recuperación de los conocimientos previos de los estudiantes.
- Variación de la situación-estímulo, con lo que se procura poner en evidencia la importancia del uso que el maestro puede hacer de su propia persona y de otros recursos que facilitan la comunicación con la clase.
- Conducir a la meta y alcanzarla, procurando obtener evidencias del proceso educativo, utilizando la revisión, la aplicación y la extensión (transferencia).
- Ilustrar con ejemplos claros y contextualizados, en los que se buscan evidencias de la importancia de ser concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Propiciar y procurar la retroalimentación. Se procura buscar evidencias sobre la importancia de que el maestro evalúe el proceso y los resultados que se van generando durante el proceso educativo (desarrollo de competencias), con la finalidad de buscar nuevos procedimientos, y métodos cuando los resultados no fueren satisfactorios.
- Emplear reforzamientos positivos como necesidad de estimular, alentar y reconocer los esfuerzos de los estudiantes, posibilitando mantener al nivel más elevado posible la disposición de los mismos para estudiar.
- Favorecer las experiencias de aprendizaje integradas, con lo que se procura poner en evidencia la necesidad de que el maestro ofrezca una enseñanza integrada, atenuando, por lo tanto, la gestión de los conocimientos.
- Facilitar la comunicación, con lo que se procura poner en evidencia la necesidad de que el maestro dé importancia a los medios que hacen más efectiva la comunicación entre maestro-estudiante.

Partiendo de las conceptualizaciones anteriores y estas reflexiones, el acompañamiento que debe proporcionar el tutor al principiante sobre este ámbito de intervención está relacionado con el desarrollo del proceso pedagógico en el aula o secuencia didáctica: se debe señalar que, en los primeros años de ejercicio profesional de los principiantes, una de las tensiones y dificultades que presentan es la manera como cierran pedagógicamente una sesión clase. En muchos casos encontramos situaciones en la que éstos utilizan procedimientos como los siguientes:

- Agotar el tiempo sin que logre terminar lo que se había propuesto hacer o socializar con los estudiantes durante la secuencia didáctica y de aprendizaje.
- Finalizar la secuencia didáctica porque no tiene nada más que decir o sin que el tiempo se haya agotado.
- Comenzar a tratar nuevos contenidos en los últimos minutos del tiempo fijado para la culminación de la secuencia didáctica y de aprendizaje.
- Percatarse de que el tiempo se ha agotado y no ha podido realizar lo que se proponía y comprime información en los últimos minutos de la sesión.
- Prolongar la secuencia didáctica y de aprendizaje más tiempo de lo planificado.
- Concluir la secuencia didáctica y de aprendizaje sin comprobar si los estudiantes logran los objetivos y competencias propuestos.

En el anexo 11 se proponen algunas de las actividades que debe realizar el tutor en este eje temático.

4. Desarrollo personal y profesional del principiante y del tutor

En el proceso de inducción, la acción tutorial sistematizada y desarrollada mediante un maestro con experiencia sobre los procesos educativos (tutor) impacta los procesos de aula, los aprendizajes de los estudiantes, ayuda a cualificar el desempeño del principiante, así como fortalece al tutor quien al recibir capacitación y reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la tutoría, amplía y refuerza sus competencias para mejorar su propia labor docente. En tal sentido, el proceso de acompañamiento tiene un carácter formativo y de desarrollo profesional que posibilita generar espacios para que ambos, puedan reflexionar sobre su práctica, proceso en el cual ambos deben desarrollar sus propias competencias docentes.

Desde este punto de vista, provee la oportunidad para que, ambos crezcan personal y profesionalmente. Es decir, es una relación en la que tanto tutor como principiante tienen la disposición a colaborar mutuamente para buscar respuestas o analizar su práctica, que da como resultado la generación de nuevos conocimientos. La figura 59 muestra cómo la acción tutorial posibilita el desarrollo de ambos.

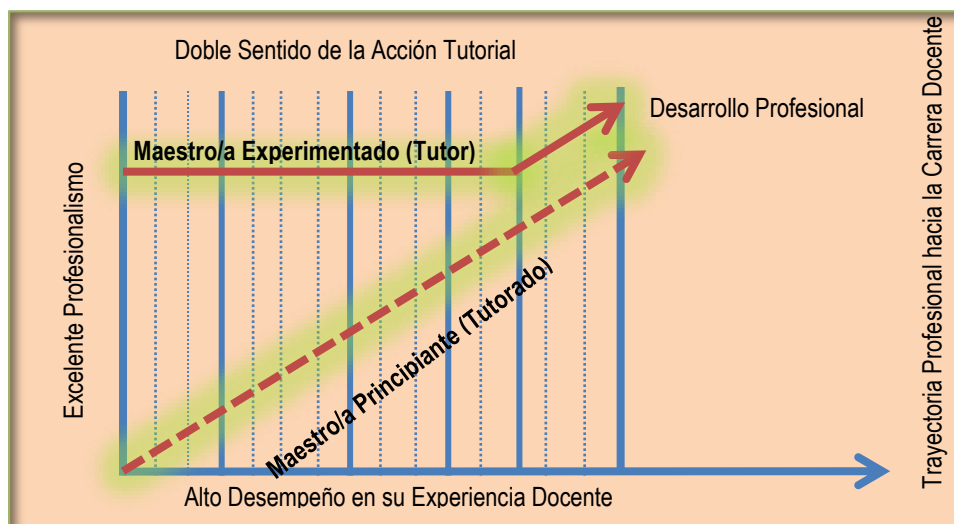


Figura 59. Doble sentido de la acción tutorial.

Elaboración propia, adaptado de Garvey y Alfred 2000).

En la relación tutor-principiante, se parte de la premisa de que el primero (tutor) es un profesional con profunda experiencia del proceso educativo, que ha recorrido un largo proceso para llegar a construir su identidad docente. Es debido, a esa trayectoria que tiene la capacidad de guiar, asesorar, orientar y apoyar en procesos de acompañamiento al principiante buscando resolver las dificultades, problemáticas, tensiones y dilemas.

Posibilita, además, reflexionar y analizar las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñar-aprender, promover la identificación de alternativas para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades, destrezas y disposición para aprender y aplicar lo aprendido en la vida cotidiana (resolver sus propios problemas). Es decir, el maestro-tutor/a acompaña y apoya el desarrollo profesional del principiante, pero al mismo tiempo mejora su práctica y fortalece su desarrollo profesional e identidad docente.

En el cuadro 2, componente 2, se concreta las implicaciones del tutor para promover su desarrollo profesional y de su (s) principiante (s). Para tales fines es necesario realizar las actividades contenida en el anexo 10.

5.4.2.4.3 Tercera fase: seguimiento y monitoreo del proceso de acompañamiento.

Como parte de la implementación del proceso de acompañamiento y en el marco del programa de tutoría, el seguimiento y monitoreo conforma la tercera fase. En este caso, se entiende por seguimiento al proceso continuo como parte del acompañamiento que, utilizando diversas herramientas (plataforma virtual, interacción en las redes docentes, comunidades de aprendizaje foros, chats, correo electrónico, debates, videoconferencias), con la finalidad de obtener evidencias concretas de los avances, retrocesos, deficiencia y problemáticas que enfrenta el maestro principiante en la labor docente.

Todo ello implica tomar decisiones que posibiliten un ambiente adecuado, aceptación de ideas, organización de los procesos educativos, colaboración y el trabajo en equipo, disposición para compartir buenas prácticas y por mejorar lo que sabe hacer y al mismo tiempo reflexionar conjuntamente, no perdiendo de vista las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y las actitudes del principiante en este proceso.

De igual forma, se concibe el monitoreo como el proceso en el cual se puede verificar y constatar los avances y retrocesos del principiante en el desarrollo del programa de tutoría, a través de la recolección de datos e información, con el fin de introducir los cambios y modificaciones necesarios para alcanzar los objetivos propuestos.

Tanto el seguimiento como el monitoreo son una oportunidad para aprender y desarrollarse personal, profesional e institucionalmente. Debe ser pensado, diseñado, elaborado y manejado tomando como base y referencia un enfoque más amplio, como son los indicadores previstos en los estándares: Indicadores de Conocimiento Esenciales (ICE), de Desempeño (ID) y de Disposiciones Actitudinales que viabilizan la toma de decisiones en base a las evidencias y medios de verificación sobre el nivel de desempeño alcanzado durante el proceso de inducción. Esto implica llevar a cabo procesos rigurosos de análisis del proceso de acompañamiento, así como también de los resultados derivados de su implementación y evaluación. Entre los objetivos que se pretenden alcanzar en esta fase están:

- Determinar el alcance, relevancia y cumplimiento de las metas propuestas en el programa de tutoría.
- Dar seguimiento a la implementación de las estrategias y actividades que generan mayor efectividad e impacto en la gestión de aula y la práctica docente del maestro principiante.
- Obtener datos e informaciones confiables y útiles que permitan realizar los cambios, modificaciones y adecuaciones al programa de tutoría.
- Tomar decisiones en base a los indicadores que evidencian el nivel de desempeño alcanzado.
- Establecer el proceso de seguimiento y monitoreo dentro del centro educativo como parte de nueva práctica, que posibilitará legitimar, dar pertinencia, coherencia y eficacia al programa de tutoría.
- Identificar el impacto que tiene la implementación del programa de tutoría en los resultados del rendimiento de los estudiantes, la práctica profesional del maestro principiante y las diferentes áreas del saber en las cuales centra el cumplimiento de sus funciones.

El seguimiento y monitoreo, como proceso continuo y sistemático dentro de la implementación del programa de tutoría, forma parte del acompañamiento pedagógico de la práctica docente que posibilita observación, retroalimentación, debate, análisis reflexivo y recreativo sobre el desempeño del maestro en el aula y su repercusión en el aprendizaje de los educandos, así como en la formación y desarrollo de competencias profesionales que tributan a una práctica eficiente.

Para implementar esta tercera fase se requiere de estrategias bien estructuradas, el uso de herramientas tecnológicas e instrumentos diseñados con sus respectivas rúbricas para evaluar el proceso, tales como: diario reflexivo, registros anecdóticos, guía estructurada de observación, escala de valoración y encuesta de opinión a los estudiantes, entre otros. En resumen, el monitoreo y el seguimiento que deben brindarse al principiante queda expresado en la figura 60:

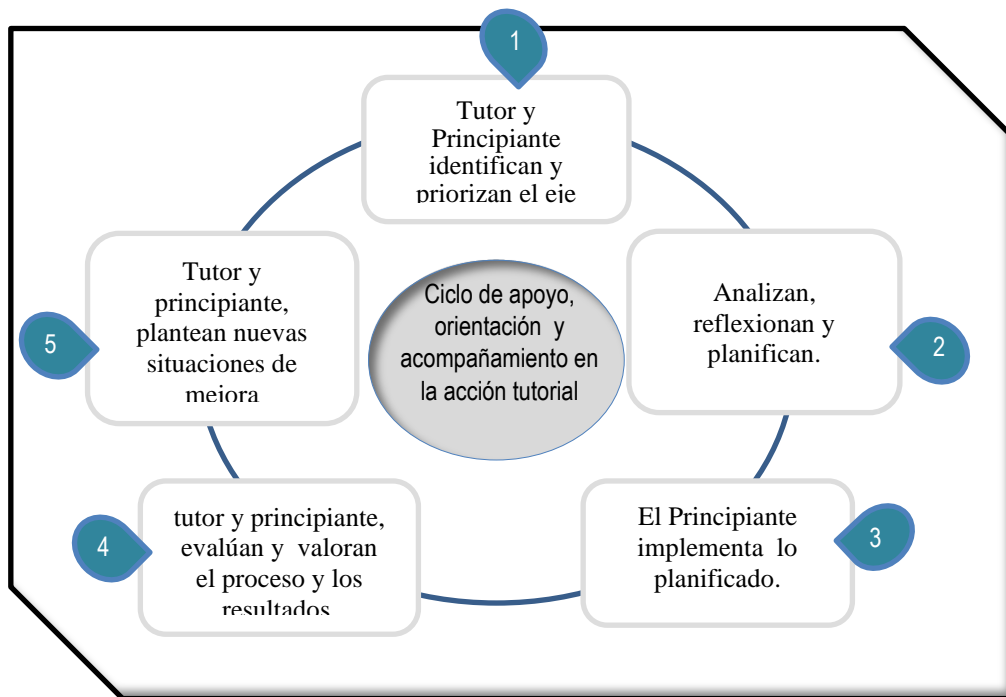


Figura 60. Ciclo de apoyo, orientación y acompañamiento de la acción tutorial. Elaboración propia.

5.4.2.4.4 *Cuarta fase: valoración final del trayecto de aprendizaje del maestro principiante.*

El tutor al monitorear y dar seguimiento periódica y sistemáticamente al trabajo que desarrolla su principiante, debe ofrecer constantemente retroalimentación constructiva que le permita reconocer los puntos fuertes, superar los aspectos que deben ser mejorados, mediante propuestas y sugerencias de cómo lograrlo, estimulando de esta manera la mejora continua de la práctica docente y el desarrollo profesional. Esta cuarta fase posibilita revisar la práctica pedagógica in situ, reflexionar de manera conjunta sobre lo observado, valorar lo positivo del maestro acompañado y ayudar a superar las tensiones, problemáticas y dificultades evidenciadas en su desempeño durante su primer año de ejercicio profesional, para innovar y mejorar su práctica en el desarrollo del proceso educativo en el aula. Al finalizar el periodo de inducción, se debe evidenciar avances significativos respecto a los objetivos propuestos en el plan de inducción y el programa de tutoría. Las estrategias y actividades desarrolladas en el proceso de acompañamiento deben potenciar actualización de conocimientos, desarrollar nuevas competencias (destrezas, habilidades, hábitos, capacidades y actitudes); estimular y orientar la disposición de cambio y desarrollo profesional permanente.

Estas evidencias quedan fundamentadas en el Cuadro 6 de la guía Específica de Inducción donde se describen las competencias que deberá alcanzar el principiante al concluir el proceso de inducción y en los criterios de calificación contenidos en la escala de cumplimiento de los estándares que aluden a la evaluación del proceso de inducción del maestro principiante en la página 34 de la misma guía.

La valoración del trayecto de aprendizaje desarrollado por el maestro en el proceso de acompañamiento transcurre en la relación existente entre la efectividad de las estrategias y las actividades de carácter pedagógico, reflexiva y de aprendizajes desarrollados el programa de tutoría, con su actuación como guía, orientador, asesor y apoyo y las estrategias y las actividades que el maestro principiante ha desarrollado en el proceso educativo en el aula con sus estudiantes.

Evaluación/valoración del maestro principiante. Aspectos, criterios y evidencias a valorar.

En ella se deben determinar cuáles aspectos, criterios y evidencias a valorar se deben recolectar para realizar la valoración final del trayecto en el proceso de inducción. Absolutamente relacionado con los ejes temáticos, ámbitos de intervención y todos los componentes del programa de acción tutorial con el tema de las evidencias y aspectos a valorar, la evaluación realizada por el tutor debe ser considerada como un elemento significativo para la toma de decisiones. Tal y como está planteado en la *Guía Específica de Inducción*, págs. 20 y 21. Entre los aspectos y posibles evidencias que deben ser consideradas se pueden consultar en el anexo 13.

Avances en el desarrollo y los logros de aprendizajes de cada estudiante como base para demostrar la aplicación y cumplimiento de los estándares. Con los contenidos del currículo y los Estándares Profesionales y del Desempeño, tanto el tutor como el principiante saben y comprenden qué deben saber y saber hacer los estudiantes.

Estos avances se pueden presentar con evidencias de la revisión crítica de los resultados de las evaluaciones realizadas mediante diversas técnicas e instrumentos (pruebas objetivas, auto y coevaluación de los estudiantes, carpetas de aprendizaje de las actividades realizadas por los estudiantes).

Con las informaciones generadas sobre el rendimiento académico, se puede identificar a de los estudiantes de mayor y menor logro de aprendizaje.

Estas evidencias pueden ser utilizadas por el tutor como aspectos valorativos sobre la práctica maestro del principiante, y al mismo tiempo para que el principiante verifique qué tanto ha aprendido durante el proceso educativo. Estas potenciales fuentes de verificación permiten identificar los errores y sesgos que presenta el proceso educativo, con el fin de buscar alternativas complementarias para mejorar las futuras evidencias por parte del principiante.

Nivel de desempeño exhibido por el maestro principiante en el desarrollo del programa de tutoría. Otro aspecto a valorar en el trayecto de aprendizaje del principiante es el desempeño del quehacer docente, considerado como una actividad de múltiples dimensiones.

El uso del portafolios que permite organizar diversas evidencias: experiencias grabadas de clases; reflexión y autocrítica del ejercicio profesional; redacción de diarios reflexivo, demostración tangible de cómo se ha alcanzado el aprendizaje en contextos peculiares, diversos y heterogéneos (planificaciones, registros de calificaciones, informes de rendimiento de sus estudiantes); necesidades de aprendizajes resueltas, sistematización de situaciones significativas del nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad que muestren los avances en un ciclo o periodo escolar (trabajos y producciones prácticos y documental de investigación de los estudiantes, evaluaciones de tareas y exámenes de logros de aprendizajes, grabaciones de clases innovadoras, exposiciones y eventos dentro y fuera del salón de clase) y planes de mejoras de su práctica profesional.

Desarrollo profesional (personal, social y científico) del maestro principiante en el trayecto de aprendizaje. La autoevaluación continua de las metas que el/la tutor/a se ha comprometido cumplir en el transcurso del desarrollo del programa de tutoría, compartir y reflexionar sobre experiencias de su práctica en el uso de estrategias metodológicas que va incorporando a su clase entre maestros principiantes en foros, chats, redes interactivas para maestros, del mismo distrito o regional y la misma escuela.

Mejoras progresivas sobre la interpretación y concepción del proceso de enseñar-aprender, apoyadas en una fundamentación científica y pedagógica del acto educativo y la disposición reflexiva en el aula.

Criterios para la evaluación/valoración del trayecto de aprendizaje del maestro principiante. Una vez definidos los aspectos y potenciales evidencias a evaluar, el tutor deberá definir y elaborar los criterios con los cuales se valorará cada uno de éstos. Los criterios de evaluación responderán a los establecidos en la guía de inducción y referidos específicamente al cumplimiento de los estándares. No obstante, no pretenden ser taxativos, sino servir como modelo orientativo. Para que estos criterios puedan valorar lo que realmente se evalúa, los estándares y sus respectivos indicadores son el punto de referencia y deben ser utilizados desde el inicio, durante y al final de la implementación del programa de tutoría.

Temporalización de la acción tutorial (implementación del programa de acción tutorial).

El programa de acción tutorial en el caso dominicano debe ser desarrollado e implementado durante un año escolar. Es decir, después de haber finalizado la capacitación del tutor, se debe propiciar el encuentro de los actores involucrados para iniciar el proceso de implementación. La función de Tutoría se establecerá durante un año para aquellos maestros de nuevo ingreso al sistema educativo preuniversitario. De esta manera todos los maestros que ingresen a desempeñar funciones docentes tendrán asignado un Tutor. En tal sentido, en cuanto a la temporalización de las reuniones de tutorías como en la implementación de programas de acción tutorial, en el caso dominicano, se tomará en cuenta que:

- a) Cada tutor tiene como mínimo un (1) principiante y como máximo tres (3), tratando siempre que sea del nivel, ciclo grado o modalidad del maestro que acompaña.
- b) Para la realización de tutoría con el maestro principiante, el tutor deberá disponer de cinco (5) horas semanales para acompañar al principiante en el proceso de inducción.

Las mismas son programadas fuera del horario laboral, exceptos aquellas horas en la que el tutor realiza ciclos de Supervisión Clínica (observar el desarrollo del proceso educativo en el aula), de acuerdo con las líneas generales que plantea el manual para tutores.

- c) Para su correcto desarrollo, el tutor debe coordinar con el principiante y el director de centro educativo con antelación la planificación y el programa de actividades siguiendo los temas propuestos en el programa general de tutoría, la priorización de necesidades y disposición de tiempo del principiante para ser observado, así como revisar o reflexionar sobre el proceso educativo.
- d) La distribución de horas para realizar el acompañamiento debe estar centrada en: el diseño y revisión de planificación, gestión de aula, Ciclos de Supervisión Clínica, evaluación de los aprendizajes, desarrollo profesional, diseño y elaboración de materiales y recursos didácticos, entre otras).
- e) Cada uno de estos equipos dará seguimiento de las sesiones de tutoría y analizará cómo se desarrollan para ayudar a mejorar el proceso.
- f) En cada encuentro con su principiante, el tutor realizará un reporte de reuniones.
- g) Trimestralmente, deberá realizar un informe exhaustivo del desarrollo del programa de tutoría donde evidencie los principales resultados, dificultades y recomendaciones para mejorar el proceso de inducción. Además, el tutor podrá aportar otras informaciones y aspectos de su interés que considere relevantes del proceso desarrollado: la percepción del director y el colectivo docente sobre el trabajo realizado, prácticas innovadoras, actividades extraescolares e incidencias, entre otras.
- h) Se deben anticipar las actuaciones y acciones que se pretenden conseguir con la acción tutorial a medio plazo y realizar la coordinación y planificación para llevarlas a cabo.
- i) Los tutores, serán convocados según determine la coordinación general, a encuentros que posibiliten el intercambio de experiencias del trabajo tutorial (ventajas, dificultades, obstáculos) que se han encontrado en la realización del acompañamiento, así como cuestiones concernientes a la participación de los equipos de monitoreo y seguimiento.

- j) Los tutores se pondrán en contacto con el maestro principiante asignado para planificar la primera reunión de contacto.
- k) Las sesiones de tutoría deberán estar contenidas en un cronograma planificado y consensuado y serán realizadas de forma sistemática.
- l) Todos los tutores participarán de Jornadas de intercambio de experiencias, seminarios, cursos y talleres de acuerdo a las necesidades en la que se pretende promover el análisis y reflexión en torno a la acción tutorial realizada; incrementar la calidad de las tutorías; y favorecer la comunicación de prácticas innovadoras.
- m) Cada tutor designado requerirá poseer conocimiento y experiencia en aquel nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad que tutoriza.

5.4.2.5. Estrategias y perspectivas en el proceso de acompañamiento.

El acompañamiento deberá estar orientado para que el maestro principiante pueda gestionar eficazmente el conocimiento mediante el desarrollo de planes de formación in situ y concurrentes de la práctica pedagógica, el diálogo reflexivo que se produce a partir de la observación, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos que desarrollan en el aula y cuya finalidad es mejorar el desempeño del principiante y del propio tutor. Desde esta lógica, el acompañamiento al principiante:

- Constituye una estrategia que promueve el desarrollo profesional docente, desde el análisis y la reflexión en y sobre la práctica pedagógica;
- Suscita la interacción del colectivo, facilitando la formación in situ, conducente al aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo del principiante;
- Favorece la mejora continua de los procesos educativos que se desarrollan en el centro educativo;
- Rompe con la cultura del trabajo solitario, aislado e individual principiante en el aula;
- Posibilita la oportunidad de compartir su experiencia docente con sus pares y otros profesionales fuera del centro educativo y, finalmente;
- Promueve la cultura evaluativa dentro del aula, a través de procesos sistemáticos de observación, análisis y retroalimentación en y sobre la práctica.

5.4.3. Técnicas e instrumentos para evaluar el proceso de acompañamiento.

Los Estándares Profesionales y del Desempeño son los criterios y referentes base en el diseño y elaboración de los instrumentos que servirán de soporte para verificar el desarrollo de habilidades que el maestro debe ser capaz de demostrar en el proceso de tutorización, así como aquellos que buscan evaluar el aprendizaje de los estudiantes. en la tabla 18 se ofrece una lista detallada de técnicas e instrumentos que pueden facilitar la evaluación y valoración de cada componente del programa de acción tutorial con sus respectivos ámbitos de intervención.

Tabla 18.

Técnicas e instrumentos para la implementación y evaluación de programas de tutoría.

| Técnica | Tipo de instrumento | Finalidad |
|-------------|---|---|
| Observación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de observación de docencia. ▪ Rúbrica valorativa de la observación. ▪ Ficha de observación al desempeño docente. | <ul style="list-style-type: none"> • Identifica fortalezas, necesidades formativas y necesidades de apoyo de la práctica docente del maestro principiante. |
| Portafolio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Portafolio de evidencia ▪ Portafolio digital. ▪ Ficha de evaluación de portafolio. | <ul style="list-style-type: none"> • Valora y evalúa intencionalmente mediante evidencias el desarrollo, tanto de los procesos como de los resultados de aprendizaje de su desempeño profesional. • Comprueba la eficacia y eficiencia del desempeño profesional. • Verifica la pertinencia y relevancia de la reflexión y la autoevaluación del principiante como una oportunidad para demostrar los progresos en la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje y su propia práctica profesional. |
| Entrevista | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Guía de entrevista ▪ La entrevista tutorial. | <ul style="list-style-type: none"> • Verifica el desempeño y retroalimentación sobre la actuación del maestro principiante. |

| | | |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión mediante reflexiones conjuntas de la práctica. |
| Estudios de Casos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rúbrica o lista de cotejo para evaluar un estudio de caso. | <ul style="list-style-type: none"> • Ayudar al principiante para que reflexione y analice en profundidad posibles o reales situaciones dentro y fuera del aula y proponer soluciones. • Posibilitar del principiante la oportunidad de fundamentar sus decisiones en el quehacer docente en situaciones problemáticas. • Apoyar al principiante en el descubrimiento de las conexiones existentes en el conocimiento general y los problemas concretos. |
| Escala de valoración | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lista de cotejo ▪ Ficha para la reflexión sobre la práctica ▪ Rutas de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> • Verificar el cumplimiento de las acciones desarrolladas en el proceso educativo, expresando la calidad o falta de la misma en lo observado. |
| Registro y Diarios | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Registro Anecdótico. ▪ Manejo de sesiones individuales o colectivas ▪ Diarios reflexivos | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar las características o los niveles de desempeño del maestro para realizar un seguimiento sistemático • Evaluar determinada situación del proceso educativo. |
| Detección de necesidades y conocimientos del estudiante. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diagnóstico (problemas de aprendizaje, necesidades formativas). | <ul style="list-style-type: none"> • Realizar un inventario de los problemas y necesidades formativas que presenta el maestro principiante. |
| Registro y seguimiento de la trayectoria del principiante. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de seguimiento y monitoreo. | <ul style="list-style-type: none"> • Registrar y sistematizar el desarrollo del programa de tutoría y los avances en el proceso de acompañamiento. |

Nota: Elaboración propia

5.4.4. Evaluación de la acción tutorial y del programa de tutoría.

Sabiendo que la inducción profesional es una oportunidad real y efectiva de aprendizaje para el maestro principiante, que al proveerle crecimiento personal y profesional y mejor

desempeño en la escuela donde realiza sus funciones docentes, es capaz de reflexionar en la práctica sobre los conocimientos aprendidos en la formación inicial y la adecuación que debe realizar en situaciones reales de desempeño. No cabe duda la importancia que tiene la acción tutorial, mediante la implicación, responsabilidad y compromiso que recae sobre el tutor al realizar sus funciones. Por tal razón, durante y al finalizar el año de tutoría, se evaluará su desempeño en el cumplimiento de las funciones asignadas y la implementación del programa de tutoría. La modalidad que se utilizará para evaluar dichas funciones será la evaluación 360°:

- El maestro principiante que tenga a su cargo.
- El director y/o equipo de ejecución operativa del centro.
- Autoevaluación realizada a través de portafolios de evidencias.
- Equipo de facilitadores de la institución formadora o técnicos del MINERD.

**CAPÍTULO VI: PLANTEAMIENTO CONCEPTUAL DEL
OBJETO DE EVALUACIÓN: PROYECTO PILOTO DE
INDUCCIÓN DE DOCENTES PRINCIPIANTES**

6. Planteamientos conceptuales del objeto de evaluación: proyecto piloto de inducción de docentes principiantes

El proyecto piloto de inducción para maestros principiantes se origina en el impulso que el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) para implantar en el sistema de formación docente los procesos de inducción a la enseñanza de los maestros principiantes como parte del avance progresivo hacia la carrera docente.

Se desarrolla mediante una alianza estratégica entre el MINERD, la fundación INICIA Educación⁶ y el grupo de investigación Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP) de la Universidad de Barcelona.

Para la consecución del mismo se parte de una de las preocupaciones más destacadas de los países comprometidos con políticas sociales avanzadas y que sostienen la equidad como principio regulador de sus actuaciones: la calidad de los sistemas escolares.

En este sentido, el MINERD ha venido desarrollando una serie de actuaciones orientadas a la mejora de calidad de la educación en la República Dominicana, entre las que se destaca la elaboración de los Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente aprobados por el Consejo Nacional de Educación de la República Dominicana.

Estos estándares se convierten en el eje vertebrador del Desarrollo Profesional del docente dominicano y al mismo tiempo enmarcan y orientan el proyecto. Así mismo, se tomó como un referente la Guía Específica para la Aplicación de los Estándares en el tramo Procesual de Inducción de Docentes Principiantes. El proyecto se desarrolla como proceso previo a la puesta en funcionamiento del Plan Nacional de Inducción abordado en el capítulo IV, apartado 4.9 del marco teórico. Pretende, además propiciar en el maestro principiante un auspicioso inicio del desempeño en su ejercicio de la profesión docente y del desarrollo de su autonomía personal en el contexto escolar.

⁶ *INICIA EDUCACIÓN* es un fondo de impacto social dirigido a la mejora del sistema de educativo dominicano.

Desde el marco de la carrera docente, juega un rol fundamental la disposición actitudinal del maestro para valorar su trabajo y actuar de manera ética, comprometida y responsable. El propósito estratégico de este acompañamiento es crear las condiciones y sentar las bases para un desarrollo profesional individualizado, centrado en una cultura escolar inspirada en la calidad y el buen servicio.

Está dirigido para facilitar la iniciación, adaptación e integración de los maestros principiantes en su ejercicio profesional y al contexto escolar y comunitario, en las Direcciones Regionales 17 y 18 (Monte Plata y Bahoruco), mediante procesos sistemáticos y rigurosos de acompañamiento, orientación y apoyo individualizado. Busca propiciar e impulsar altos niveles de desempeño que impacten positiva y significativamente en el aprendizaje de los estudiantes, y sirva de base motivadora e inspiradora del desarrollo de su carrera docente.

En este proceso, las escuelas requieren de maestros con la formación y competencias suficientes para promover el análisis, la discusión y la elaboración de nuevas alternativas pedagógicas en un marco de trabajo colegiado y de colaboración.

Se trata, en suma, de propiciar que el maestro que se inicia adquiera nuevos conocimientos prácticos para trabajar en equipo y de manera colaborativa, así como que desarrolle destrezas innovadoras de procesos educativos centrados en el estudiante y el logro de aprendizaje significativo de la más alta calidad posible.

Uno de los factores de calidad más evidentes, destacado en todos los estudios internacionales, lo constituye la capacidad que poseen las escuelas para aprender de sí mismas, es decir: para reflexionar sobre sus prácticas educativas con la intención de mejorarlas. En este proceso, las escuelas requieren de maestros con la formación y competencias suficientes para promover el análisis, la discusión y la elaboración de nuevas alternativas pedagógicas en un marco de trabajo colegiado y de colaboración. En la consecución de esa finalidad juegan un papel fundamental los procesos de inducción profesional de los maestros principiantes.

6.1 Contextualización

Uno de los factores de calidad más evidentes, destacado en todos los estudios internacionales, lo constituye la capacidad que poseen las escuelas para aprender de sí mismas; es decir, para reflexionar sobre sus prácticas educativas con la intención de mejorarlas. De acuerdo a las evidencias internacionales sobre la implementación de programas de inducción, son convenientes, en los comienzos de dichos programas implementarlos gradualmente a escala país, a través pilotos que, posibiliten mediante un proceso riguroso y sistemático de seguimiento, monitoreo y evaluación de cada componente indagar y analizar las fortalezas, así como también las áreas de mejora que deben ser introducidas para optimizarlo.

De igual forma, experiencias internacionales indican que la inducción tiene un efecto positivo en las prácticas educativas de quienes se inician en el servicio y función docente, en los logros estudiantiles y en la permanencia en la carrera docente. Estos pilotos posibilitan además, probar los dispositivos de formación y capacitación (módulos presenciales y virtuales, cursos, seminarios, talleres...etc.) y conformar los equipos de inducción en cada eje regional, tomando en cuenta las problemáticas, necesidades y realidad propia de cada dirección regional y realizar adecuaciones y adaptaciones al programa con el fin de no limitar su potencial para transformar la práctica ni los efectos positivos para mejorar la calidad educativa de estas zonas del país.

En el diseño y elaboración del proyecto piloto tomó como punto de partida los resultados de diversos estudios realizados en países de distintas regiones del mundo que han coincidido en que independientemente de la calidad de la Formación Inicial realizada y/o la calificación obtenida en el concurso, los maestros principiantes presentan múltiples dificultades, necesidades y problemáticas al ingresar al servicio y función docente comentados en el capítulo IV. Está basado en los últimos avances sobre el Desarrollo Profesional Docente y sobre los estudios del Conocimiento Profesional del Docente. Más concretamente, asume los principios de la enseñanza basada en la evidencia, de la mejora profesional, a través de la reflexión colegiada y del desarrollo profesional individualizado. Parte de una de las preocupaciones más destacadas de los países comprometidos con políticas sociales avanzadas y que sostienen la equidad como principio regulador de sus actuaciones: la calidad de los sistemas escolares.

Está enmarcado en el Plan Nacional se diseñó e implementa un Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes desde un enfoque sistémico, incorporando una serie de subsistemas organizativos y formativos (selección/formación de tutores, tutoría, formación concurrente de maestros principiantes, evaluación del programa y de su impacto) destinados a procurar, así como el conocimiento de e integración a la estructura de la institución (entorno, ambientes, normas y rutinas) del maestro de nuevo ingreso, así como a apoyar su desarrollo profesional potenciando sus capacidades para la vinculación exitosa a la función educativa.

6.2 Propósito

En la República Dominicana, la inducción corresponde al tercer tramo procesual del Sistema de la Carrera Docente, y está específicamente destinada a procurar, entre otros aspectos, el conocimiento de integración a la estructura de la institución (entorno, ambientes, normas y rutinas) del maestro de nuevo ingreso, así como a apoyar su desarrollo profesional potenciando sus capacidades para la vinculación exitosa a la función educativa.

6.3 Características del proyecto

El proyecto se basa en los últimos avances en el Desarrollo Profesional Docente y sobre los estudios del Conocimiento Profesional del Docente. Más concretamente, asume los principios de la enseñanza basada en evidencia y de la mejora profesional, a través de la reflexión colegiada y del desarrollo profesional individualizado. Se ha diseñado a partir de una serie de criterios que pueden representarse en las siguientes características:

- Está basado en los estándares profesionales y desempeño docente;
- Busca el empoderamiento y sensibilización de todos los involucrados;
- Sostenibilidad humana y financiera para pasar a escala nacional;
- Tiene un carácter formativo sistemático:
 - a. Formación complementaria de maestros principiantes presencial y virtual;
 - b. Capacitación “ad-hoc” de tutores presencial y virtual;
 - c. Formación concurrente de maestros/as principiantes y tutores, según necesidades reales y sentidas.

- Tiene como tutores a maestros experimentados (más de 5 años) del mismo nivel y área;
- Enfocado en lo reflexivo-experiencial;
- Promoción horizontal dentro de la carrera docente sin que el buen profesor tenga que dejar el aula;
- Posee unas metas claramente articuladas y basadas en la evidencia disponible internacionalmente;
- Cuenta con apoyo a nivel nacional, regional distrital y de los centros educativos;
- Posee objetivos claros para impactar la práctica del principiante y su tutor, los aprendizajes de los estudiantes y la cultura institucional del centro educativo.
- Dispone de Pares Académicos que garantizan la capacidad instalada del proyecto;
- Acción tutorial:
 - a. Reflexiva- experiencial;
 - b. Individualizada (de 1-3 principiantes);
 - c. Implementación de programas de tutoría partiendo de las prioridades y necesidades del principiante y;
 - d. Con reporte sobre los avances y dificultades del proceso de acompañamiento.
- Evaluación sistemática, concurrente y de impacto y;
- Diseño centrado tanto en la evaluación como en el apoyo al profesor principiante.

6.4 Universo del proyecto

El Proyecto Piloto contempla cubrir las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación 17 y 18 (Monte Plata y Bahoruco), y dentro de estas cada uno de los distritos y respectivos centros educativos en que hayan sido designados docentes a ingresar como principiantes en el año escolar 2015-2016. Conforme a los datos disponible para ese año escolar, la política de inducción se implementará en estas dos direcciones regionales y los diez distritos, involucrando 446 maestros principiantes y 243 tutores.

La cantidad y distribución de maestros principiantes y correspondientes tutores según dirección regional y distrito educativo aparece en el Cuadro a continuación, tomado del proyecto original.

Tabla 19.

Cantidad de maestros principiantes y tutores según dirección regional y distritos educativos.

| Dirección Regional Educativa | Distrito Educativo | Cantidad de Centros Educativos | | | No. de Maestros Principiantes | No. de Tutores |
|------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|------------|------------|-------------------------------|----------------|
| | | Multigrado | Regular | Total | | |
| 17 Monte Plata | 17-01 Yamasá | 27 | 51 | 78 | 70 | 35 |
| | 17-02 Monte Plata | 30 | 57 | 87 | 60 | 30 |
| | 17-03 Bayaguana | 24 | 33 | 57 | 54 | 27 |
| | 17-04 Sabana Grande de Boyá | 20 | 29 | 49 | 55 | 28 |
| | 17-05 Esperalvillo | 27 | 33 | 60 | 31 | 16 |
| | Sub-Totales | 128 | 203 | 331 | 270 | 136 |
| 18 Bahoruco (Neyba) | 18-01 Neyba | 16 | 54 | 70 | 61 | 31 |
| | 18-02 Tamayo | 6 | 42 | 48 | 25 | 13 |
| | 18-03 Villa Jaragua | 19 | 22 | 41 | 29 | 15 |
| | 18-04 Jimaní | 4 | 29 | 33 | 21 | 11 |
| | 18-05 Duvergé | 1 | 29 | 30 | 40 | 20 |
| | Sub-Totales | 46 | 176 | 222 | 176 | 90 |
| Total, General | | 174 | 379 | 553 | 446 | 243 |

Nota: Proyecto Piloto de Inducción de docentes principiantes, MINERD, (2016:5).

6.5 Criterios de selección de las regionales educativas

Para la selección de las regionales que participaron en el proyecto piloto se tomó como criterios fundamentales que:

- Ambas regionales son comparables en términos de habilidades cognitivas, disposiciones actitudinales y desempeño,
- En todos los distritos educativos hayan sido nombrados maestros principiantes mediante concurso de oposición,
- Ambas poseen oportunidades para desarrollar nuevas maneras de gestionar los procesos educativos,
- Tienen zonas de alta vulnerabilidad y pobreza.

6.6 Duración del proyecto

De acuerdo a las evidencias internacionales, un plan de inducción puede tener una duración de uno y cinco años. Según Moir et al. (2009), si la meta del mismo es mejorar las prácticas docentes y, como resultado el logro académico de los estudiantes, la tutoría debe ser intensa y continua.

Por tal razón y, tomando en consideración los planteamientos anteriores, el proyecto que se propone tendrá una duración de 4 años en las regionales antes mencionadas. Se inició con la primera cohorte con el año escolar 2015-2016. Es decir, duración del proyecto es de un año escolar.

6.7 Contenido del proyecto

El proyecto está enfocado en potenciar las competencias reales de los maestros principiantes en el desempeño y eficaz cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, e impactar positivamente la calidad tanto de lo que estos enseñan como de lo aprenden sus estudiantes. La descripción del contenido del proyecto es similar a los abordados en el capítulo IV, apartado 4.9.3.

6.8 Sostenibilidad del proyecto

En el diseño del proyecto se tomó en cuenta la estrategia de sostenibilidad para garantizar la calidad del programa de inducción, aun después de terminar la asesoría y asistencia técnica de los expertos y el apoyo financiero de los organismos e instituciones colaboradoras. Los aspectos que conforman esta característica del proyecto se pueden consultar capítulo IV, apartado 4.9.4

6.9 Fases del Proyecto de Inducción

6.9.1 Fase preparatoria: sensibilización y coordinación del proceso de inducción de maestros principiantes.

En el proceso de coordinación, sensibilización para la implementación del proyecto, se desarrollaron reuniones-encuentros en las regionales donde se está implementando el proyecto piloto con; la finalidad de sensibilizar y coordinar con los directores regionales, distritales, de centros educativos, encargados de Recurso Humano (RR. HH), maestros principiantes y con experiencia sobre la organización del programa de inducción. Con estas actividades se perseguía que cada uno de los actores involucrados se empoderara del proyecto y su contenido; así como motivarlos para que asumieran como un compromiso y una necesidad de su dirección regional para elevar el rendimiento de los estudiantes y apoyar a los maestros de nuevo ingreso.

Con la finalidad de concretar la ruta crítica para el desarrollo del proyecto se realizaron dos talleres en el mes noviembre y diciembre del 2015 con los expertos del FODIP-UB. Los mismos estuvieron orientados a definir la oferta formativa (Módulos presenciales y virtuales), la estrategia de implementación, el enfoque metodológico, los componentes investigativos, la asesoría y orientación de la Universidad de Barcelona (UB).

Estas actividades fueron organizadas por el equipo coordinador del MINERD y Fundación INICIA; asimismo participaron de la actividad del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, Grupo Actual y un representante del INAFOCAM.

6.9.2 Fase de implementación.

6.9.2.1 Preselección y selección de tutores.

Un elemento fundamental para la implementación de programa de inducción, fue la acción tutorial que busca, a través de información proveniente del proceso de acompañamiento contribuir a mejorar el desarrollo personal, profesional y la práctica docente del principiante. Con el propósito de seleccionar y asignar a profesionales idóneos para desempeñar las funciones de tutoría, INICIA-EDUCACIÓN, en coordinación con el equipo del MINERD, contrató una compañía externa que tenía como misión organizar, aplicar y remitir los resultados tanto generales como individuales.

El proceso de selección de tutores se desarrolló de manera rigurosa, sensibilizando y coordinando con los equipos regionales y distritales sobre los criterios que debían orientar la preselección de los tutores. En términos de prioridad, y asumiendo igualdad de condiciones, se indicó que el orden de preferencia para la preselección y selección del/la tutor/a sería: (a) maestros de los diferentes niveles y modalidad educativo; (b) coordinadores; (c) director- director – subdirector de centro y; (d) técnico regional o distrital que tengan experiencias en el nivel o área que pretendían tutorizar.

El impacto de la inducción sobre los procesos de aula y de los aprendizajes tiene lugar principalmente por dos vías:

- a) Vía el maestro principiante, a quien la acción de tutoría ayuda a cualificar su desempeño como docente.

- b) Vía el tutor, quien al recibir capacitación y tener que reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la tutoría, amplía y refuerza sus competencias para mejorar su propia labor docente.

Lo anterior sirve de sustento para plantear que el mejor tutor es aquel maestro cuyo desempeño se sitúa en el aula o lo más próximo posible a ésta. Los maestros expertos poseen un “conocimiento situado” que está asociado a la interpretación de la situación y, por lo tanto, a la reflexión que se refleja en las tareas propia de la profesión (Leinhardt, 1988). El autor señala que dicho conocimiento “es una forma de competencia profesional –expertise– en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza” (Leinhardt, 1988, p. 146).

Es decir, a diferencia de los principiantes, las diversas maneras de interpretar la realidad de la cultura escolar, los procedimientos para buscar e indagar sobre el quehacer educativo, es el resultado de las evidencias prácticas de las clases que imparte, del contacto directo con el aula, los estudiantes y los centros educativos en los cuales los maestros expertos han desempeñado su función docente a lo largo de su trayectoria profesional hacia la carrera docente. Tomando en consideración las afirmaciones anteriores, en la tabla 20 se presentan los criterios que sirvieron los de base para la preselección de tutores.

Tabla 20.

Los criterios de preselección son los siguientes:

-
1. Formación Inicial en educación o áreas afines con habilitación docente (Grado) en la que desempeña sus funciones y preferiblemente con formación continua relevante.
 2. Con más de 5 años de reconocida experiencia que imparte o ha impartido clases en el mismo nivel y/o área (o disciplina) en que lo hará el maestro principiante que estará tutorizado.
 3. Disposición para trabajar con otros, con capacidad reconocida.
 4. Desempeño es reconocido por poseer, liderazgo, comunicación efectiva y excelente dominio de las características del entorno con probada capacidad.
-

-
5. Reconocido por su apego a la ética, responsabilidad y condiciones de aplicación de la equidad, igualdad y empatía, autocontrol y mediación especialmente en el manejo de conflictos.
 6. Mostrar aportes destacados en la docencia: investigaciones, artículos, proyectos innovadores, materiales didácticos, entre otros).
-

Nota: Elaboración propia.

Como resultado de la prueba son en base a:

- Dominio y comprensión del desarrollo el estudiante y su aprendizaje, acompañar al entendimiento de la función social de la educación,
- Manejo, conocimiento y aplicación de los Contenidos Curriculares y facilitar su adecuación al entorno.
- Habilidades interpersonales respecto a pares (revelado en entrevista personal cuando sea el caso)
- Habilidad para conducir con efectividad un Proceso de Enseñar a – Aprender a otros.
- Compromiso personal y profesional con la educación dominicana: Docente que se haya distinguido por su conducta ética y alto sentido de responsabilidad profesional como maestro.

6.9.2.2 Capacitación de tutores.

Con la selección de los tutores se inició el proceso de capacitación que tenía como propósitos de dicha capacitación enmarcados en la guía específica para la inducción. Como resultados o productos directos de la implementación del programa de formación se espera obtener los siguientes resultados:

- Adquisición de habilidades y destrezas para diseñar un programa acorde con el plan de desarrollo profesional para los maestros principiantes que potencialice las competencias en la formación.
- Diseño de estrategias que posibiliten, acompañar y apoyar la práctica docente, el fortalecimiento de las disposiciones actitudinales para el aseguramiento de logros educativos y preparación de competencias para el trabajo.
- Diseño y organización de observaciones de clases en el aula y generación de evidencias.
- Selección y perfeccionamiento de estrategias orientadas al trabajo colaborativo y aprendizaje en trabajo en equipo.

- Preparación de portafolio y su aplicación en el ámbito del desempeño escolar.
- Desarrollo de competencias y habilidades de comunicación efectiva para entrenar didáctica y pedagógicamente al tutorado.
- Desarrollo de actitud investigadora, análisis e interpretación de información sobre situaciones que afecta el clima escolar.
- Seguimiento sistemático e integral (inclusión de la diversidad) de las actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Inclusión de la perspectiva de respeto, equidad e igualdad para el desarrollo de una educación inclusiva no discriminatoria.
- Evaluación continua del progreso del programa de tutoría y correspondiente retroalimentación.

Dicha capacitación estuvo alineada y armonizada con la formación complementaria de los principiantes y tenía como finalidad desarrollar en los maestros-tutores las competencias necesarias para el adecuado ejercicio de su acción tutorial sobre aspectos como:

1. Referentes psicológicos y pedagógicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría
2. El proceso de tutorización del maestro principiante
3. La práctica reflexiva para el desarrollo de habilidades y competencias docentes.
4. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias
5. Liderazgo e innovación

Primer módulo: referentes psicológicos y pedagógicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría. Este módulo trata sobre los maestros y la tutoría que se realiza en las instituciones educativas. Se analiza su desarrollo profesional y su formación permanente para que los maestros aumenten su calidad educativa y su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se profundiza en los aspectos psicológicos y pedagógicos actuales sobre el aprendizaje andrológico del docente, las metodologías más adecuadas y las tendencias internacionales en los procesos formativos en contextos escolares. Ver la necesidad de dar un giro en las políticas y en las prácticas de la formación continua de los maestros y la tutoría es una importante ayuda, teniendo muy en cuenta los cambios que se han producido en los contextos sociales y educativos. Entre sus contenidos están:

- El desarrollo profesional docente en el marco de la carrera docente y su itinerario vital.
- La formación continua de maestros y el período de inducción.
- Modelos y tendencias en la etapa de inducción a la docencia y procesos de tutoría en los contextos escolares.
- El aprendizaje adulto en los procesos de inducción: contenidos y estrategias de aprendizaje.
- Metodología y estrategias que conviene utilizar en la tutoría con los maestros.

Segundo módulo: El proceso de tutorización del maestro principiante. La concepción de tutorización que se plantea en este módulo parte de la indagación de inquietudes de los maestros, y presenta diferentes estrategias de acción que se pueden llevar a cabo en el espacio de formación con los maestros principiantes para poder pensar juntos modos de enseñanza integrados e inclusivos. Para ello, se concibe la tutorización como un acompañamiento de los maestros donde cada maestro pueda pensar sus propias propuestas de mejora de la enseñanza. Sus contenidos versan sobre:

- Modelos de tutoría: colaborativo, participativo, reflexivo.
- Rol de tutor(a): acompañante y guía.
- La construcción de la relación de tutoría: la perspectiva relacional y experiencial.
- La comunicación didáctica en la tutorización de maestros/as: el espacio de diálogo (intercambio de ideas y concepciones de la enseñanza y el aprendizaje).
- Estrategias de motivación vinculadas a las tareas de tutorización en las escuelas: reflexión de la experiencia docente vivida y elaboración de propuestas de mejora en los modos de enseñar.
- Estrategias de diagnóstico de necesidades formativas del maestro principiante: indagación de inquietudes desde la reflexión, comprensión e interpretación de la práctica docente.
- Seguimiento y evaluación de la actividad de tutorización: intercambio y supervisión de experiencias de las
- propuestas de mejora realizadas.
- Ética en los procesos de tutorización: confianza y reconocimiento del saber docente.

Tercer módulo: La práctica reflexiva para el desarrollo de habilidades y competencias docentes. Este módulo consta de tres partes. En la primera, se presenta una sistematización conceptual de los últimos desarrollos sobre la noción de reflexión con el objeto de ayudar al tutor a comprender la riqueza conceptual y la complejidad práctica de los procesos reflexivos en el proceso de inducción de maestros principiantes y en la enseñanza. En la segunda, se aborda la cuestión de cómo los maestros elaboran y asimilan el conocimiento que les permite realizar un ejercicio virtuoso de su práctica educativa y el papel que juega la reflexión en ese proceso. Por último, se presentan las estrategias más experimentadas en la formación de docentes práctico-reflexivos y cómo pueden usarse en el proceso de tutorización del maestro principiante. Entre los contenidos que contiene este módulo están:

- El conocimiento base para la formación y el acompañamiento de los maestros principiantes.
- El proceso reflexivo en el acompañamiento docente.
- Estrategias para el desarrollo del pensamiento y de la práctica reflexiva en los procesos de tutorización.
- La documentación de la propia práctica (diario reflexivo, portafolio docente).

Cuarto módulo: Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias. Este módulo tiene el objetivo de fidelizar, en los participantes, un concepto de evaluación de las competencias que permite aprender de los éxitos y errores que se producen durante el aprendizaje. Se analizan las actividades y las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para cada tipo de aprendizaje y se aportan elementos para que cada docente pueda elaborar sus propios instrumentos en función del contenido y el contexto en el cual se aplique la evaluación. Es importante observar la evaluación como autorreguladora de los aprendizajes, y no únicamente como acreditadora de la adquisición de aprendizajes y competencias, por lo que la metodología y la evaluación deben planificarse de forma conjunta.

Este módulo tiene el objetivo de fidelizar, en los participantes, un concepto de evaluación de las competencias que permite aprender de los éxitos y errores que se producen durante el aprendizaje.

Se analizan las actividades y las técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para cada tipo de aprendizaje y se aportan elementos para que cada maestro pueda elaborar sus propios instrumentos en función del contenido y el contexto en el cual se aplique la evaluación. Los contenidos que presenta este módulo son:

- Evaluación por competencias.
- Actividades, técnicas e instrumentos de evaluación de competencias.
- Principales técnicas e instrumentos de evaluación por competencias.
- Criterios de aplicación de las técnicas e instrumentos de evaluación.
- La retroalimentación como forma de aprendizaje.
- Evaluación de la acción tutorial.

Quinto módulo: liderazgo e innovación. En este módulo de formación de personas tutoras sobre el liderazgo y la innovación, se abordan algunas de las temáticas más relevantes sobre las relaciones interpersonales y el denominado sistema relacional de los centros educativos. Para la mejor comprensión y dado el tiempo limitado disponible para la capacitación presencial, se han seleccionado y estructurado los contenidos en tres bloques que buscan coherencia temática. En el primer bloque, de carácter inicial y contextualizado, se desarrolla el concepto de sistema relacional, a partir de ponderar el papel de las relaciones interpersonales en los centros educativos.

En el segundo bloque, “El liderazgo emocional en la escuela”, se analizan la naturaleza y las funciones del liderazgo emocional que deben desarrollar los tutores para el buen desempeño de sus funciones con los maestros principiantes. El tercer bloque, “La cultura de la colaboración y la participación para la innovación y la calidad”, presenta los rasgos conceptuales y operativos, las técnicas, los instrumentos y las herramientas de la colaboración y el trabajo en equipo como elementos imprescindibles para el trabajo docente en los centros educativos, así como la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, todo ello orientado a la calidad y al cambio a través de los procesos de innovación. Sus contenidos son:

- Naturaleza y delimitación del liderazgo emocional.
- Liderazgo e innovación en las escuelas.
- Trabajo colaborativo en la escuela.
- Participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Calidad, acompañamiento e innovación en las escuelas.

6.9.2.3 Formación complementaria para maestros principiantes.

La enseñanza como trabajo complejo no se aprende totalmente en el corto período de formación inicial (Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002). Por consiguiente, tal y como ocurre en otras profesiones, inevitablemente los maestros deben continuar aprendiendo en la práctica, en sus primeros años de ejercicio profesional; lo que permite, de acuerdo a Grossman y Davis (2012), tener oportunidades estructuradas de seguir desarrollando sus conocimientos y habilidades profesionales.

De acuerdo a los objetivos e información de las competencias y las características identificadas de los maestros principiantes en las evidencias internacionales, dentro del programa de inducción implementado se previó como elemento fundamental acciones formativas que respondan a las dificultades y problemáticas propias de quien inicia la profesión docente, de manera que se pueda garantizar su satisfacción laboral, el fomento de su desarrollo personal y profesional, así como también, el establecimiento de una cultura de inducción que garantice un eficaz desempeño y logros de los aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, los objetivos del programa de formación complementaria, están enmarcados en la guía específica para la inducción, fueron los siguientes.

- Proveer una formación centrada en los conocimientos del enfoque curricular, didáctico y pedagógico del nivel, área, grado, asignatura modalidad en el contexto educativo dominicano.
- Promover en los maestros la cultura de la formación continua a lo largo de su carrera profesional.
- Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, reflexión y mejora de su propia práctica en el proceso de enseñar-aprender.
- Desarrollo de temáticas específicas del nivel y/o área disciplinar en que los maestros principiantes se van a desempeñar.
- Aplicar estrategias para potenciar el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

A efectos organizativos y para una adecuada contextualización del programa, así como para maximizar su eficacia formativa, se dividieron los principiantes destinatarios del programa en función al nivel en el que se desempeñan: Inicial, Primaria y Secundaria. De tal manera que, los contenidos de los módulos fueron ajustados a cada uno de esos niveles. A continuación, se presentan los cinco (5) módulos que se desarrollaron:

1. Gestión del aula.
2. Planificación y evaluación de procesos educativos
3. Recursos y estrategias metodológicas
4. Liderazgo y comunicación
5. Proyecto de aplicación. Programación del proceso educativo: del currículo Tanto la formación complementaria como la capacitación de los tutores fue diseñada y elaborada tomando como ejes fundamentales los estándares y el currículo.

6.9.2.4 Fase de Seguimiento y Monitoreo

Uno de los aspectos considerado como importante en el proyecto piloto es el proceso de seguimiento y monitoreo. Este proceso tiene como propósitos acompañar, verificar y obtener evidencias de los avances y retrocesos del principiante en el desarrollo del programa de tutoría, a través de la recolección de datos e información, con el fin de introducir cambios y modificaciones en la práctica docente para alcanzar los objetivos propuestos.

Como parte de esta fase se han realizado diversas visitas y reuniones con los equipos de inducción de las regionales para verificar y comprobar la implementación del programa de tutoría a cada maestro principiante, teniendo como instrumento operativo el manual para tutores y el programa de tutoría en cada caso.

6.9.2.5 Fase Evaluativa del Proyecto

Como parte del proceso de implementación del Proyecto Piloto de Inducción se evaluará cada fase y etapa del proceso. Con la misma se busca, a través de información proveniente del proceso de acompañamiento, contribuir a evidenciar la efectividad o no del programa de inducción y la posibilidad de mejora del mismo. Estos resultados parciales culminarán en una evaluación general del proyecto. Ese sentido, cada actividad, taller o jornada de trabajo ha estado dotado de un instrumento diseñado expresamente de acuerdo a la naturaleza de los objetivos que se pretendían al alcanzar.

Esas valoraciones se han podido observar a lo largo del documento. En tal sentido, a continuación, ofrecemos de manera general, algunas valoraciones sobre el proceso sistemático de evaluación que se ha llevado a cabo.

6.10 Contenidos y estrategias formativas de los dinamizadores

Los contenidos previstos para la formación complementaria de maestros principiantes y la capacitación de tutores se han desarrollado casi en su totalidad. Dada las dinámicas de los diferentes grupos, así como sus intereses, los dinamizadores se vieron obligados a detenerse y profundizar en algunos temas que suscitaron interés. Esa motivación e interés por algunos de los contenidos facilitó que fuesen asimilados con mayor significatividad.

En cuanto a las posibilidades de aplicación de los contenidos a la práctica, en el propio diseño de los módulos presenciales se tomó en cuenta como principio rector el garantizar la funcionalidad y utilidad del contenido. Uno de los objetivos principales del equipo de dinamizadores fue el conseguir que el contenido de los diferentes módulos pudiese ser efectivamente utilizado tanto en el aula como en la acción tutorial de los maestros principiantes.

Desde el punto de vista metodológico y formativo, los dinamizadores fueron más allá de la mera transmisión unidireccional de los últimos avances desarrollados en las materias que sus módulos trataban. Los dinamizadores entendían que el contenido de sus módulos sólo se convertiría en práctica docente o tutoría real y efectiva a través de las personas a la que se dirigían y, por tanto, las consideraron como protagonistas de su propio aprendizaje.

Tampoco fue suficiente para el equipo dinamizador que los maestros principiantes y tutores aplicaran irreflexivamente a su práctica los nuevos contenidos con los que se habían familiarizado porque entendían como necesario que adquiriesen, además, ciertas nociones del porqué de su comportamiento, de cómo se producen los procesos de tutoría, enseñanza y de aprendizaje profesional y sobre todo los suyos.

Por esta razón, los contenidos que se desarrollaron a lo largo de los módulos no se presentaron como un conjunto de verdades absolutas sino como aproximaciones interpretativas complejas en interacción con la realidad.

Esa interacción exigía conectar a los tutores constantemente con la realidad docente y de las escuelas, de otro modo, al plantearlos alejados de la práctica real del trabajo del aula que realizan los maestros principiantes y tutores era fácil que se convirtieran en saberes consumibles y fungibles incapaces de utilizarse para su verdadera función: ofrecer marcos explicativos para comprender y actuar en la función docente.

6.11 Designación de tutores

Luego de capacitar los tutores se realizó un acto regional para la entrega de la carta de designación como tutores. En dicha comunicación se le informaba el nombre del o los principiantes al cual iba acompañar mediante la implementación de un programa de tutoría durante un año y el tipo de acompañamiento que debía realizar al o los principiantes(s), específicamente dirigido a:

1. Priorizar el área personal del maestro principiante, buscando con ello la seguridad emocional y equilibrio de su (s) principiante (s) en su primer año de ejercicio escolar.
2. Detectar necesidades formativas del maestro principiante para desarrollar planes de formación in situ y concurrente, enfatizando el carácter colaborativo y trabajo en equipo.
3. Mejorar de forma progresiva y significativa la calidad de la enseñanza, la eficacia en el desempeño y la práctica del maestro principiante.
4. Contribuir a la construcción de la identidad docente y desarrollo profesional del/la principiante.
5. Incrementar la efectividad y mejoras significativas en los logros educativos y el rendimiento escolar de los estudiantes del maestro principiante.
6. Propiciar una mayor satisfacción laboral, alto compromiso con la docencia y permanencia prolongada en el ejercicio de la profesión.
7. Potenciar las competencias de los maestros principiantes en el desempeño y un efectivo cumplimiento de sus funciones, que impacte positivamente la calidad tanto de lo que estos enseñan como de lo que aprenden sus estudiantes.

CAPÍTULO VII. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7 Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

7.1 Introducción

Una vez establecido el marco teórico que ha servido como base para sustentar la presente tesis, es necesario concretar y avanzar en el desarrollo del trabajo de investigación; el cual presenta diversas de fases y etapas íntimamente relacionadas, que exigen un tratamiento en conjunto, debido a que las decisiones que se toman en cada fase tienen repercusiones en la siguiente.

Este capítulo contiene la presentación de los fundamentos metodológicos y el diseño de la investigación. Está estructurada en un único capítulo que contiene dos partes. La primera de ella hace referencia a los aspectos fundamentales de los paradigmas de investigación cualitativa y cuantitativa, sus concepciones, sus bases y sus fundamentos epistemológicos, sus fines y objetivos, así como las características y las diferencias respecto a ambos y los argumentos que justifican la utilización del método mixto, así como la decisión del investigador sobre el diseño que seguirá el desarrollo del estudio. Se explican los aspectos epistemológicos, relevancia y el encuadre metodológico donde se argumenta de manera densa tanto la sustentación, la selección del enfoque, como el método, la modalidad para realizar la investigación.

Se describen las principales conceptualizaciones, características de la investigación, así como también sus diferentes tipologías, entre la cual se encuentra la investigación evaluativa donde se expondrá el objetivo, describiendo los elementos más relevantes de la misma. De igual forma, se toma una posición respecto al enfoque de la metodología mixta, la cual guiará el estudio. La segunda parte describe el diseño metodológico. Se explica detalladamente la forma en la que de manera efectiva se desarrollará el estudio en cada una de sus fases.

De manera general, en este capítulo se han trabajado los aspectos relevantes que conforman el marco metodológico del estudio. El trabajo se sustenta en el ámbito de la investigación evaluativa, asumiendo la complementariedad metodológica, al conjugar el uso del enfoque cuantitativo y cualitativo.

El primer enfoque centrado en medir efectos finales y cuantificables mediante el cuestionario de satisfacción aplicado y el segundo como el intento de obtener una comprensión profunda e interpretación de los significados y la obtención de visiones más profundas de la realidad a tal como se presentan a las personas, a través de entrevistas y grupos de discusión

7.2 Paradigmas de la investigación

Diversos autores como Ramos (2015), sostienen que el positivismo, post-positivismo, teoría crítica y constructivismo son los paradigmas que sustentan la investigación científica. Para el autor, es imprescindible que:

“El investigador sepa en cuál de ellos se posiciona para tener claridad en la concepción de la realidad de su fenómeno de estudio, la relación que debe mantener con el fenómeno de interés y la metodología que debe seguir con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación propuestas” (Ramos, 2015, p. 1).

Desde esta óptica, son muchas las voces que se han pronunciado para expresar que un paradigma de investigación es una concepción del objeto de estudio de una ciencia, de los problemas para estudiar, de la naturaleza de sus métodos y de la forma de explicar, interpretar o comprender los resultados de las investigaciones realizadas (Kuhn 1962, 1970 1971, 1975, 1981, 2007, 2012, 2019; Brione, 1988, 1992, 1999; Masterman 1975; Alvira, 1982; Velazco, 1997; Polit, Féher de la Torre, Hungler, & Palacios Martínez, 2000; Pinus, 2002; Yuni & Urbano, 2003; Martínez, 2004; Viteri et al. 2012; Schuster, et al. 2013). Como conjunto de suposiciones tiene como referencia un marco teórico-metodológico interrelacionado con la interpretación del mundo (Kunn, 1962) de los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad y nociones científicas desde una perspectiva general de las complejidades del mundo real (Ramos, 2015).

De manera específica, la investigación educativa lo hace servir para que el investigador asuma o se sitúe en un el enfoque o concepción determinada con el fin de solucionar problemas en el entorno de la comunidad investigativa (Álvarez & González 2017), sirve como una guía en el proceso investigativo porque aborda las diferentes problemáticas, desde un marco referencial para sustentar las interrogantes desde una posición epistemología adecuada (Ramos, 2015).

Partiendo de estas ideas, se puede afirmar que los paradigmas revelan las diferentes maneras de investigar, el marco de referencia o pensamiento que orienta las actividades y las reflexiones dentro de un área determinada de conocimiento de una época determinada y que la realidad tiene distintas maneras y forma de ser estudiada mediante el posicionamiento de un paradigma u otro. Cabe destacar que el tema de los paradigmas no es objeto a desarrollar esta segunda parte de esta investigación, por lo tanto, no se pretende profundizar al respecto, sino que se ha tomado como punto partida para tomar un posicionamiento preciso sobre el o los paradigmas que sustentaran la presente investigación. En ese sentido, para los efectos de este estudio se utilizará el concepto de paradigma aportado por Ramírez quien lo define como:

"Un cúmulo de compromisos que comparte un grupo de científicos que poseen en común los aspectos instrumentales y teóricos de la comunidad científica; siendo esta última un microcosmos social, con sus instituciones, espacios de discusión, de formación y de control, al decir de algunos" (Ramírez, 2019, p. 2).

Sobre este aspecto hay que señalar que según diversos autores, tales como Ramírez, (2019), Guba y Lincon (1994), Del Rincón et al. (1995), Latorre et al. (2003), Vallés (1997), Sandín (2003), Colás (1992), Ramírez (2004); existen tres paradigmas que dan fundamento a los principales enfoques metodológicos existentes en investigación: (a) el paradigma empírico-analítico, positivista, cuantitativo o racionalista; (b) el paradigma simbólico, interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural; y (c) el paradigma crítico, participativo, militante u orientado a la acción.

Para la presente investigación se ha asumido los supuestos paradigmáticos, epistemológicos y metodológicos del paradigma Interpretativo-Cuantitativismo. Estos paradigmas son dos formas de conocer científicamente la realidad social y la legitimidad de usar de manera complementaria ambos enfoques metodológicos (Bericat (1998). El primero llamado también paradigma cualitativo. Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Pretende comprender el comportamiento y la conducta; desde el punto de vista de los significados de los actores sociales.

En el caso de esta investigación, como más adelante se mostrará, nos referimos a los maestros-tutores que desarrollaron programas de acción tutorial con los maestros principiantes de la Regionales Educativa de Monte Plata y Bahoruco⁷. Al respecto, Rincón et al. (1992, 1994) señalan que los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; buscan desarrollar conocimiento ideográfico y aceptan que la realidad es múltiple, holística y dinámica.

Es decir, está centrado en la comprensión de la realidad desde el punto de vista y los significados de las personas implicadas. Estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Restrepo, 1999; Vitale, 2007).

Siguiendo los trabajos de Schuster, Puente, Andrada, & Maiza (2013) quienes afirman que las principales revisiones en torno a la evolución del paradigma interpretativo o investigación cualitativa se pueden encontrar, en los aportes de las ideas de autores como Dilthey, Rickert y Weber, Martin Heidegger, Herbert Blumer y Edmund Husserl y en varias escuelas de pensamiento como la Hermenéutica o la Fenomenología.

Este paradigma “posee una gran variedad de fuentes y posiciones como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la sociología cualitativa constituyen algunas de las bases de esta perspectiva” (Colás Bravo, 1994, p. 49).

De acuerdo a Schuster et al. (2013:121) el Paradigma Interpretativo “es una investigación, en la que más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable”. Según los autores, este paradigma es una forma de conocer profundamente de la realidad y el conocimiento científico.

⁷ El Ministerio de Educación de la República Dominicana, (MINERD) está estructurado a nivel educativo en dieciocho (18) Regionales de Educación. Son las responsables de garantizar la eficiencia y la eficacia del sistema en la aplicación de las políticas educativas (MINERD 2018). Cada regional tiene un número de Distritos Educativos dependiendo la cantidad de centros educativos que existan en provincia.

Está basado en la comprensión de la realidad para la obtener una interpretación concisa e innegable concerniente a la apreciación de los participantes estudiados, con la finalidad de rendir cuenta lo que estos piensan y sienten sobre los efectos en si vida profesional el haber participado de la capacitación y el desarrollo de programa de acción tutorial.

A diferencia del paradigma cuantitativo-explicativo, el paradigma interpretativo no busca ni formula generalizaciones ni menos formula leyes sobre los hechos estudiados. Estos interactúan desde individualidad solo mediada por la intervención del investigador. Por lo dicho, la investigación cualitativa no busca conexiones de causa y efecto entre los hechos estudiados. Solo busca su descripción, su comprensión y su interpretación dentro de la teoría que la ha guiado (Briones, 2002). En este caso:

“Procura reemplazar las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción. De allí que las acciones no pueden observarse al igual que los objetos naturales, sino que deben ser interpretadas en relación a los motivos del sujeto; en entender el significado subjetivo que la acción tiene para ese sujeto” (Vogliotti, Benegas, Vizzio, de la Barrera y Juárez 2019, p. 65).

Es decir, la realidad social está cargada de subjetividad, donde el conocimiento se construye como resultado de la interacción de los diferentes significados que le atribuyen., de una dialéctica o diálogo entre investigador y el objeto o sujeto investigado. Se ha tomado este enfoque debido a su interés por la construcción de conocimiento sobre la realidad social y cultural desde el punto de vista de quienes la producen y la viven. En este caso se habla de la realidad de los tutores de las regionales educativas de Monte Planta y Bahoruco como agentes centrales de la presente investigación. Pero, además, porque:

- Permite tener la capacidad de mantener una mente abierta y explorar fuentes de datos que no fueron consideradas al diseñar el estudio.
- Facilita destrezas que ayudan a la sensibilidad teórica y social y la habilidad para mantener distancia analítica, así como las destrezas finas de observación y poderosas de interacción social.
- Es importante, como fuente central de datos, las interpretaciones que las personas dan a distintas realidades buscando comprender los significados.

- Se estudia el porqué de un comportamiento, lo que la persona conoce de una determinada situación, lo que esperan de algo, el concepto que tienen de ello. En este caso los maestros-tutores perteneciente de las regionales estudiadas
- Además, aportará datos reales y profundos asumiendo una realidad dinámica y flexible en su diseño.

Se considera que este tipo de metodología es pertinente porque permite comprender en profundidad a los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y, además, acercarse al descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandin, 2003).

Del mismo modo, según Castro y Rodríguez (1997):

“intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas, de manera inductiva, es decir, a partir de los conocimientos que tienen los diversos sujetos involucrados en dichas situaciones reales y no deductivamente con base en hipótesis formuladas por el investigador externo, entendiendo así que los actores sociales interactúan con los demás miembros de su contexto social, compartiendo el significado que tiene de sí mismos, y de su realidad, mediados por sus costumbres, valores y creencias” (p. 70).

El segundo, llamado también investigación cuantitativa está guiado, según Guba y Lincoln (1994) por los paradigmas del positivismo y el post-positivismo. Ambos tienen como objeto explicar, predecir y controlar el fenómeno estudiado. El paradigma positivista “se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico” (Ricoy 2006, p. 14), “los problemas de investigación surgen de teorías o postulados existentes, de acuerdo con los intereses del investigador” (Álvarez & González, 2017, p. 73).

El paradigma positivista es utilizado en aquellas investigaciones que pretendan comprobar una hipótesis, comparar o correlacionar, utilizando herramientas estadísticas para determinar mediante cuantificaciones una variable, traducida a una expresión numérica.

Está centrado en comprender los significados desde la realidad dinámica, múltiple y holística de quienes la viven, este paradigma enfatiza la objetividad (entendida como correspondencia con la realidad), adiferencia del paradigma interpretativo, en la cual el investigador descubre y verifica las relaciones de los conceptos, parte de un marco teórico previo y orientada hacia los resultados (Hurtado, 2008) o comprueba las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas apoyadas en los datos numéricos (Hernández et al., 2010, 2014).

Siguiendo esta línea se pronuncian Cuenya y Ruetti (2010), quienes manifiestan que el modelo cuantitativo está caracterizado por ser racional, objetivo, se basa en lo que se puede observar, manipular y verificar variables. De acuerdo a los autores, basarse en el positivismo es aceptar que el conocimiento describe una realidad externa al sujeto. Es decir, el positivismo sustentado por la teoría positivista de la ciencia afirma que el único conocimiento verdadero es aquel que es producido por la ciencia, particularmente con el empleo de su método (Dobles, Zúñiga & García, 1998).

Estos autores postulan que este paradigma se caracteriza porque el mismo sujeto descubre el conocimiento, mediante la experiencia; accede a la realidad a través de los sentidos, la razón y los instrumentos que utilice; solo el conocimiento científico y el método de la ciencia son los únicos válidos; la verdad es una correspondencia entre lo que el ser humano conoce y la realidad que descubre; el método de la ciencia es descriptivo y; finalmente sujeto y objeto de conocimiento son independientes y se plantea como principio la neutralidad valorativa.

Sobre el post-positivismo se puede decir que, es una versión modificada del paradigma positivista (Flores, 2004) y se diferencian en que desde el post-positivismo la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida (Ramos, 2015).

7.3 Enfoque metodológico de la investigación

Emprender un proyecto de investigación implica tomar decisiones encaminadas a estructurar de manera sistemática todo el proceso que conlleva. Hay varios aspectos que pueden ayudar a que se realice de esta manera. El primero tiene que ver con la formación del investigador.

Una sólida formación sobre la temática a investigar y sobre los supuestos teóricos y metodológicos que subyacen detrás de la temática y el método seleccionado permitirá al investigador la comprensión y entendimiento respecto a las novedades e innovaciones en el campo.

El segundo tiene que ver con la experiencia. La experiencia en el campo, el trabajo empírico y competencias investigadoras posibilitan y visibilizan un proceso riguroso y metódico con relación a los objetivos y los resultados que se pretenden alcanzar. Por lo tanto, cuando el investigador decide el posicionamiento paradigmático que seguirá el estudio, debe reflexionar y responder preguntas como: ¿De qué forma ver la realidad?; ¿Cómo la abordará?; ¿Cuáles estrategias técnicas y métodos utilizará para analizarla?; así como ¿De qué manera realizará la aproximación y construcción del objeto de estudiar? y ¿Cuál táctica utilizará para acceder al escenario donde se realizará investigación? Estas afirmaciones tienen soporte en lo expresado por De Rincón (2000:7) al considerar que:

"Uno de los criterios más decisivos para determinar la modalidad de investigación es el objetivo del investigador. Es decir, qué pretendemos con la investigación, qué tipo de conocimiento necesitamos para dar respuesta al problema formulado" (Del Rincón, 2000, p. 7).

A partir de las complejidades y particularidades de los diferentes paradigmas abordado es necesario destacar que además de tomar un posicionamiento respecto al tipo de paradigma que seguirá la investigación, también se necesitará tomar decisiones respecto a la metodología que conlleva el desarrollo de la misma.

Por lo que, para su desarrollo se hace uso de métodos o enfoques de los cuales el investigador debe elegir el que sea más apropiado. Estas ideas encuentran soporte en Hernández et al. (2010) y López (2012), al considerar que los dos métodos más utilizados y consolidados son los de tipo cuantitativo y los de tipo cualitativo. Cuando alguno de los métodos cuantitativos y cualitativos coexisten en una misma investigación, se habla de métodos mixtos (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) siendo este tercer enfoque el que sustenta esta investigación.

7.3.1 Un enfoque mixto de investigación

Este enfoque también es llamado por Bryman (2006), “multi-métodos”, “multi-estrategia” o “metodología mixta”. Según este autor, los métodos mixtos se basan en el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos. Existen modalidades del enfoque mixto que Hernández et al. (2008, 2014, 2018) clasifican de la siguiente manera:

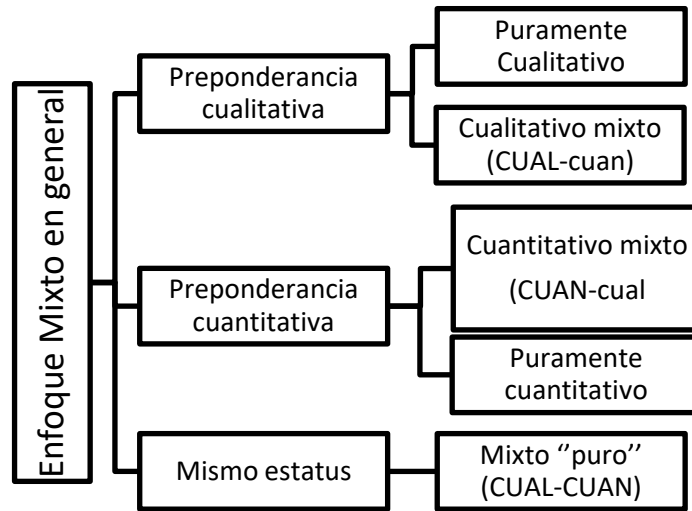


Figura 61. Enfoque mixto en general

Elaboración propia basado en Hernández et al. (2008, 2014, 2018).

Como se observa en la figura, en la primera y tercera combinación predomina uno de los dos enfoques. En este caso se puede observar la preponderancia y permanencia de los enfoques es su estatus puro, mientras que en el segundo existe un equilibrio en ambos, decir un mismo estatus. En el enfoque cualitativo puro se abordan diseños de teoría fundamentada, etnográfico, narrativos, fenomenológicos de investigación-acción y estudios cualitativos que mezclan o combinan varios diseños.

De igual forma, en el enfoque cuantitativo puro se utilizan diseños pre experimental, experimental puro, no experimentales y estudios cuantitativos que combina varios diseños. Cuando existe el estatus dominante en la utilización de los enfoques mixtos, según Pérez (2011) en esta combinación se sitúan los diseños en correspondencia con los objetivos del estudio e interés del investigador, de acuerdo a la preponderancia de un enfoque sobre otro.

Según señala la autora, la aplicación puede ser tanto secuencial como concurrente. En caso de la Concurrente estos pueden combinarse de la siguiente manera: CUAL → cuan, CUAN → cual y en la Secuencial pueden ser utilizado como sigue: CUAL → cuan, Cual → CUAN, CUAN → cual, Cuan → CUAL. Finalmente, en enfoque multimétodos o igual estatus donde se combinan varios métodos, lo que da origen a los llamados métodos mixtos.

Es decir, de acuerdo a Pérez (2011), en el uso de este enfoque la aplicación de los métodos se da forma simultánea en la que ninguno de ellos se superpone sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad que puede ser Concurrente si la combinación es CUAL + CUAN y Secuencial si es: CUAL → CUAN; CUAN → CUAL.

La presente investigación se desarrolla utilizando bajo el enfoque cualitativo mixto (CUAL +⁸ cuan), donde el enfoque preponderante es el cualitativo. Esto se justifica en el entendido de que en el desarrollo de la investigación, se ha utilizado con mayor proporción herramientas cualitativas como entrevistas informales y en profundidad con actores claves y varias sesiones de grupo con discusión abierta sobre el desarrollo de la acción tutorial el investigador ha profundizado en las experiencias de los maestros-tutores sobre el desarrollo de la acción tutorial, su impacto en su práctica docente y desarrollo profesional desde la mirada de quienes la vivieron.

Se trata de una investigación cualitativa que posee con un componente cuantitativo: el cuestionario de satisfacción tipo escala Likert, el cual se ha utilizado en la primera etapa de la recogida de la información. En tal sentido, en la utilización del método mixto, se ha optado por el enfoque cualitativo como status dominante y de orden concurrente.

En esta investigación se ha utilizado la estrategia concurrente de triangulación en la que se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente; se busca confirmar, correlacionar o corroborar, se utilizan alguna perspectiva teórica (Pérez, 2011), así como el uso de la integración de los datos en el proceso de interpretación (Creswell, 2002, 2003; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003; Tashakkori & Creswell, 2007, Pérez, 2011; Creswell & Creswell 2017).

⁸ Nota: Significa que el método secundario se está utilizando simultánea o concomitantemente en el mismo período de recolección de datos.

Estos enfoques mixtos son contemporáneos. Para Rodríguez Peñuelas (2010), en la actualidad:

“existe amplio consenso y una fuerte tendencia hacia la integración de métodos, los cuales pueden verificarse en la estructura, contenidos y enfoque adoptados en numerosas publicaciones que, sobre investigación social, administración y estudios organizacionales han aparecido en los últimos años y, además, algunos autores a este enfoque metodológico le llaman método integral o mixto” (p. 67).

En este mismo orden de ideas, de acuerdo a Johnson y Onwuegbuzie (2004) los enfoques mixtos es aquella clase de investigación donde quien la realiza mezcla o combina datos cuantitativos y cualitativos, técnicas de iterativa, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje en un solo estudio.

De su parte, Hernández y Mendoza (2008) indican que los enfoques mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. Desde una perspectiva más amplia del fenómeno, la utilización del enfoque mixto posibilita mezclar y combinar componentes que ofrezcan la mejor oportunidad de responder las preguntas de investigación específicas (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), sustentado, según Viteri (2012):

- En las fortalezas de cada método (cuantitativo y cualitativo) y no en sus debilidades;
- Formular el planteamiento del problema con mayor claridad, así como las maneras más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación;
- Producir datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis;
- Potenciar la creatividad teórica por medio de suficientes procedimientos críticos de valoración;
- Efectuar indagaciones más dinámicas, apoyar con mayor solidez las inferencias científicas;
- Permitir una mejor exploración de los datos;
- Oportunidad para desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación, o bien reforzarlas.

Creswell y Plano Clark (2011) afirman que entre las características más relevantes del enfoque se pueden mencionar: recogida y análisis convincente y riguroso de la información basado en las preguntas de específicas del estudio; integración de los datos cuanti-cuali; priorización de uno de los dos enfoques, o más bien encontrar un equilibrio entre ambos, empleo e incorporación de los procedimientos en el estudio o en las diferentes fases de la investigación, tomando en cuenta la complejidad del mundo y los marcos teóricos empleados; combinación de los procedimientos de acuerdo a las teorías o sustento epistemológico de la investigación y vínculo directo con el plan que conduce el estudio. Para Hernández et al. (2014) entre las principales bondades que tiene este enfoque están:

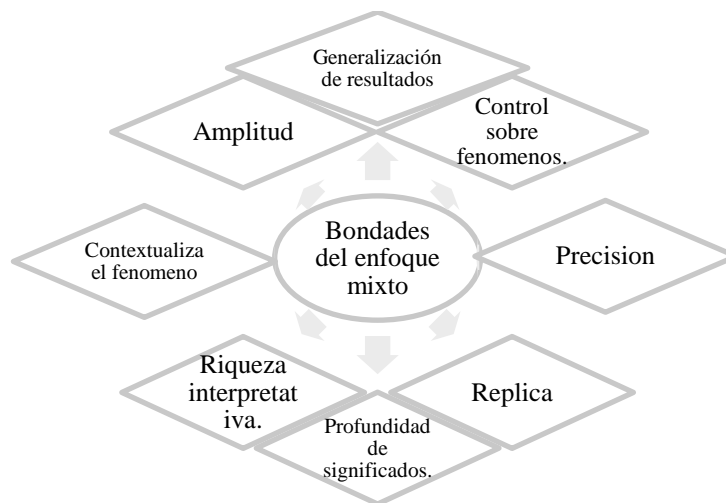


Figura 62. Fortalezas del enfoque mixto.

Elaboración propia basada en Hernández et al. (2014).

En la tabla 21 se recogen los aportes de Greene (2007), Tashakkori y Tedlie (2008), Hernández y Mendoza (2009) sobre las pretensiones básicas del enfoque mixto:

Tabla 21.

Pretensiones del enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo).

| Dimensión | Ámbito |
|--|---|
| Triangulación (corroboración) | Lograr convergencia, confirmación y/o correspondencia o no, de métodos cuantitativos y cualitativos. |
| Complementación (mayor entendimiento) | Ilustración o clarificación de los resultados de un método sobre la base de los resultados del otro método. |

| Dimensión | Ámbito |
|-------------------------|--|
| Visión holística | Obtener un abordaje más completo e integral del fenómeno estudiado usando información cualitativa y cuantitativa. |
| Desarrollo | Usar los resultados de un método para ayudar a desplegar o informar al otro método en diversas cuestiones, como el muestreo, los procedimientos, la recolección y el análisis de los datos. |
| Iniciación | Descubrir contradicciones y paradojas, así como obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia y también la posibilidad de modificar el planteamiento original y resultados de un método con interrogantes y resultados del otro método. |
| Expansión | Extender la amplitud y el rango de indagación usando diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo. Un método puede expandir o ampliar el conocimiento obtenido en el otro. |
| Compensación | Un método puede visualizar elementos que el otro no visualiza. |
| Diversidad | Obtener puntos de vista variados, incluso divergentes del fenómeno o planteamiento bajo estudio. Distintas ópticas para estudiar el problema. |

Nota: Pretensiones del enfoque mixto, Elaboración propia basado en (Tashakkori y Tedlie (2008), Hernández Sampieri y Mendoza (2009); Greene, Caracelli y Graham (1989).

Este enfoque es entendido como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a preguntas de investigación de un planteamiento del problema (Tashakkori & Teddlie, 2003). Las modalidades de articulación del enfoque no son excluyentes.

Las mismas pueden ser combinadas en diferentes fases de la misma investigación o movilizadas individualmente según las necesidades y criterios investigativos (Moscoso, 2017). Desde esta perspectiva son muy valiosos y sus aportaciones en el avance del conocimiento son notables. Ambos constituyen diferentes maneras de aproximarse al objeto de estudio y ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, sino que son dos enfoques que se complementan, donde cada uno tiene una función específica que posibilita conocer y buscar soluciones de los diversos problemas y cuestionamientos del fenómeno estudiado (Hernández et al. 2010).

En cuanto al investigador según los autores, debe posicionarse metodológicamente como un ente plural, dejándose guiar por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio. En efecto, se trata de una postura pragmática.

En síntesis, el propósito del enfoque mixto no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

7.4 Modalidad

El enfoque metodológico Cuali-cuanti de esta investigación se desplegará adoptando la forma de una Investigación Evaluativa, debido a que está “orientada fundamentalmente a la evaluación de programas” (Sandín, 2003, p. 176).

Es una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizante de la situación (Cabrera, 1987).

Se ha considerado apropiado utilizar la investigación evaluativa porque tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello orientado a tomar decisiones presumiblemente optimizante de la situación y generar cambios en la forma de concebir los programas de capacitación en el marco de la formación continua de los maestros en servicio (Cabrera, 1987).

Sin embargo, hay que aclarar que la conceptualización sobre investigación evaluativa dependerá en gran medida de lo que el investigador entienda por evaluación y por programa (Arnal, del Rincón & Latorre, 1992). Además, existe una débil línea que la separa de la evaluación educativa (Martínez Mediano, 1996, 1998, Popham 1975).

La investigación evaluativa se caracteriza por la proyección práctica propia de la investigación aplicada (Arnal et al., 1992; Martínez Mediano, 1996). Desde esta perspectiva, la investigación evaluativa está marcada por juicios centrados en valoraciones de una situación concreta en la que se toman decisiones alternativas (Arnal et al., 1992).

Este tipo de investigación utiliza metodologías propias de las Ciencias Sociales, y, por ende, de la Educación por lo que la investigación evaluativa implica evaluación formativa y sumativa (Martínez Mediano, 1996). Según Serrano et al. (2005) y Martínez Mediano (1996), este tipo de investigación contiene tanto métodos de investigación asociados al paradigma cuantitativo como al paradigma cualitativo.

De Miguel (2000) de su lado afirma que la investigación evaluativa “es una estrategia metodológica orientada a la búsqueda de evidencias respecto a un programa” (p. 290). En tal sentido, esta investigación es una investigación evaluativa porque su propósito principal es la de producir conocimiento sobre los efectos cambios y mejoras en el quehacer docente-educativo como resultado de haber participado el programa de capacitación y desarrollados programas de acción tutorial con los maestros principiantes.

Las aproximaciones teóricas a esta modalidad posibilitan el rigor científico y a la vez constituye una potente herramienta para propiciar el cambio y mejora en los programas de formación. Según Salas y Murillo (2010) la investigación evaluativa surge dentro del ámbito de las ciencias sociales a partir de la necesidad ciudadana de conocer y participar en el diseño de políticas públicas. Para tales fines, se diseñan herramientas teóricas-metodológicas tanto para estimar la eficiencia y eficacia de los programas como para incidir en su operación (Salas & Murillo, citado en Worthen & Sanders, 1987).

La Investigación Evaluativa de acuerdo a Haro (2009) permite: (a) obtener información sobre problemas, expectativas y necesidades de la sociedad para contribuir de una manera eficaz a las decisiones; (b) producir información para disminuir la incertidumbre sobre las consecuencias de las decisiones tomadas, y sobre las alternativas menos costosas de decisión futura; y (c) dar respuesta en forma rápida y precisa a cuestiones prácticas y preguntas de relevancia social, sin olvidar las situaciones, problemas teóricos, metodológicos y técnicos que están presentes.

Siguiendo esta perspectiva se ha tomado el método de la evaluación de programa, específicamente la evaluación de resultados trabajado en el capítulo tres, porque permitirá valorar y percibir la satisfacción, aprendizajes obtenidos, la utilidad del programa, así como también como han transferido los participantes a su quehacer en el aula los aprendizajes y habilidades alcanzadas en la formación. La Evaluación de Resultados que se realizará pretende analizar (De Miguel, citado en Cabrera, 2007):

- La eficacia relativa y global que tiene por finalidad comprobar en qué medida se han conseguido los objetivos pretendidos en el programa.

- La eficiencia, que tiene por finalidad comprobar la racionalidad con que se ha utilizado los recursos disponibles (productividad) y los aprendizajes obtenidos por los participantes.
- La transferencia de conocimientos y habilidades, que tiene por finalidad estudiar los efectos de un programa en la práctica docente.
- Permanencia del cambio, que tienen por finalidad analizar el grado en que los cambios ocurridos perduran en el tiempo tanto en los participantes como en la institución.

7.5 Diseño metodológico

Luego de describir algunos aspectos relevantes en torno al posicionamiento metodológico que sigue esta investigación, a continuación, se expone los fundamentos del diseño metodológico de la investigación, tomando como referencia y punto de partida las preguntas de investigación y a los objetivos planteados. Se abordan de manera sistemática y descriptiva las diversas tareas y aspectos que constituyen los componentes fundamentales del diseño y fases del estudio.

El diseño de una investigación debe orientar al investigador para concretar los aspectos relevantes, analizar la factibilidad y viabilidad de cada uno de los bloques de temas que conforman los capítulos del estudio que se pretende realizar.

Una vez elaborados los fundamentos teóricos y metodológicos que han contribuido y servido de sustento para especificar el estudio, es necesario concretar con precisión y claridad el diseño y las fases que se desarrolla en cada una de las etapas durante la ejecución de la misma. Es decir, los objetivos, el modelo seleccionado, relación de los objetivos, objeto y preguntas evaluativas, así como también la descripción y desarrollo de cada una de las fases. Estos elementos constitutivos están íntimamente relacionados entre sí y requieren unos procedimientos rigurosos porque la toma de decisiones en cada uno de ellos repercute en el desarrollo del estudio.

7.5.1 Conceptualización, características y orientación.

En términos generales, el diseño metodológico responde al cómo se debe proceder para realizar la investigación evaluativa, es decir, los objetivos, la delimitación de términos, la fijación de la población y la muestra, la aproximación a las fuentes de información, el plan de trabajo, la delimitación de los instrumentos de recogida de información y otros aspectos y cuestiones referidas que conducen a la recolección de información.

Para Rodríguez Peñuelas (2010) la metodología “como el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad” (p. 24).

Sobre este aspecto, Stufflebeam y Shinkfiel (1995) afirman que el diseño metodológico comprende unas áreas técnicas que, deben conocer a fondo los evaluadores para adecuarlas en los distintos contextos evaluativos y saber qué técnicas son potencialmente aplicables y cuáles pueden servir de un modo más eficaz a los propósitos particulares de la evaluación.

En el planteamiento del diseño de la investigación, se planifican y desarrollan las acciones que seguirá la misma. De manera concreta el diseño metodológico de la evaluación “es similar al diseño correspondiente de la investigación social y consiste en la estrategia para reunir, procesar y analizar la información que se necesita para satisfacer los objetivos de evaluación” (Abello & Madarriaga, 1987, p. 94).

En el caso de la presente investigación, sigue un **diseño orientado bajo los supuestos teóricos y metodológicos de la investigación evaluativa, es de tipo cualitativo-cuantitativo y de carácter descriptivo-interpretativo**. Los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Danhke 1989 citado por Hernández et al., 2003, p. 117). Es decir, para la presente investigación el uso del diseño descriptivo fue utilizado como una forma de exponer e identificar las valoraciones dadas por los maestros-tutores respecto a las variables contenidas el cuestionario.

Esta decisión se justifica en la presente investigación, debido a que se pretende comprender y conocer las opiniones que los maestros-tutores ofrecen de su realidad como profesionales de la educación luego de después de haber recibido el programa de capacitación y desarrollar programas de acción tutorial, tratando de exponer e interpretar cómo estos procesos formativos les han permitido mejorar su propio desempeño docente-educativo como resultado de acompañar al maestro principiante.

Además, es de carácter interpretativo porque permite indagar sobre un nuevo modo de conocer, que vendría a reivindicar la propia experiencia en las prácticas profesionales de los maestros-tutores. Esto se justifica debido a que este tipo de investigación el investigador interpretativo “empieza con el individuo y trata de entender las interpretaciones de su mundo.

La teoría es emergente y debe elevarse desde situaciones particulares (...). El investigador trabaja directamente con la experiencia y el entendimiento para edificar su teoría sobre ellos” (Pinto Molina 1993, p. 14).

En el caso que concierne a esta investigación, se tiene como propósito que las interpretaciones que se realicen de los datos obtenidos de los maestros-tutores sean lo más objetivas, respetando los criterios intersubjetivos.

7.5.2 Modelo seleccionado.

Como se trata de una Evaluación de Resultados se ha seleccionado el Modelo de Evaluación que plantea Kirlpatrick (1999) desarrollado en el capítulo tres, apartado 3.9 de esta investigación.

Como se argumentaba en dicho capítulo, este modelo está orientado a evaluar los resultados de una determinada acción formativa y por considerarse como el que más aproxima a la investigación que se pretende realizar. Como se ha visto en el capítulo tres, el modelo presenta cuatro niveles que son los siguientes:

1. Evaluación de la Reacción, que se centra en los aspectos relacionados del programa de capacitación para maestros-tutores. La evaluación de este nivel sirve fundamentalmente para valorar los aspectos positivos y negativos de la actividad formativa, con el fin de mejorarlo en ediciones futuras,
2. Evaluación del Aprendizaje, que busca determinar la adquisición de conocimientos, mejora de las habilidades y cambio de actitudes. Es segundo nivel no estaba previsto

ser estudiado, sin embargo, por la cantidad de datos obtenidos, se decidió que forme parte del presente estudio.

3. Evaluación de la Transferencia que se centra con los cambios introducidos en la práctica docente de los maestros-tutores y trata de verificar cómo los participantes han aplicado en su quehacer docente-educativo lo que aprendieron en la acción formativa.

Se podrá, por tanto, decidir si el programa debe ser rediseñado para lograr mejores resultados, o si se deben introducir cambios en el entorno laboral, o si se deben modificar los requisitos de acceso a la actividad formativa.

4. Evaluación del Impacto Resultante que pretende evaluar los resultados finales de la formación, evidenciar si los objetivos planificados en el programa de formación han repercutido efectiva y eficientemente en la cultura institucional donde labora el maestro que participó de la acción formativa.

7.5.3 Fases de la investigación.

Los procesos investigativos implican la interrelación constante entre cada uno de los aspectos que componen la investigación. En este sentido, el desarrollo de las actividades y procedimientos que se siguen en el estudio constituyen un referente determinante en la comprensión del proceso. En este sentido, en la siguiente figura se podrá observar las fases y etapas que han orientado este estudio.

7.5.4 Acceso al escenario de investigación.

Esta fase tiene como objetivo acceder al escenario donde se realiza la investigación. Para tales fines, con el propósito de contextualizar dónde se realizará el estudio se describirá el país y las provincias de manera breve con el objetivo de ubicar al lector respecto a la procedencia y características de los sujetos de estudio. Como segundo elemento distintivo de este aspecto se iniciará un proceso de diálogo y sensibilización con las autoridades del Ministerio de Educación (MINERD) sobre la importancia, ventajas y utilidad que supone evaluar el desarrollo de programas de acción tutorial.

También se realizarán diversas actividades, tales como: Diálogo con las autoridades (viceministro de educación, directores regionales y distritales, técnicos, tutores), con la finalidad de empoderarlos sobre del proceso del estudio que se realizará en la institución y sensibilizarlos para que comprendan la importancia, las ventajas y la utilidad que tendrá la investigación que supone llevar a cabo dicho proyecto, entrevista no estructurada con las autoridades para explicar el foco de estudio y facetas del mismo, cómo se tendrá acceso a la información y su posterior utilización.

Para efectuar dicha negociación, se elaborará una comunicación al viceministro de educación, encargado de la certificación docente comunicándole las intencionalidades del proyecto y solicitándoles formalmente autorización para realizar dicha investigación y que su vez informe a los directores regionales y distritales sobre el proyecto. Después de este primer proceso de negociación, se realizará un encuentro los maestros-tutores y otros informantes clave que participó del programa de inducción con el objetivo de motivarlos a colaborar en el proceso investigativo y de apropiarlos a del proyecto, de manera especial de la capacitación para tutores y la acción tutorial para maestros principiantes. Los principales sujetos de investigación serán los doscientos cuarenta y tres (243) maestros-tutores de los diferentes distritos educativos de las Regionales de Monte Plata (17) y Bahoruco (18).

Para el momento de culminación de esta investigación la mayoría de los maestros-tutores que ha participado en el estudio sigue ejerciendo la función como tutores de maestros principiantes y el programa se ha expandido a nivel nacional.

Además, se tomaron en cuenta como parte del proceso otras informantes claves tales como: directores de centro, técnicos distritales, directores distritales, maestros principiantes.

7.5.5 Plan de recogida de información.

7.5.5.1 Relación de objeto, criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información según niveles de resultados.

El Plan de recogida de información tendrá en cuenta la relación de los objetivos de la investigación con los criterios e indicadores de evaluación que guían la obtención de datos y las fuentes de información, teniendo en cuenta su relación el objeto a evaluar.

Con la finalidad articular el proceso, en la Tabla 22 muestran los niveles de evaluación relacionados con los criterios e indicadores que guiarán la recogida de información, según niveles de resultados.

Tabla 22.

Criterios e indicadores de evaluación que guiarán la recogida de información según niveles de resultados.

| Niveles de resultados | Criterios | Indicadores |
|---|---|---|
| 1. Evaluación de la Reacción | <ul style="list-style-type: none"> Eficacia y Adecuación de los objetivos del programa con las necesidades formativas | <ul style="list-style-type: none"> Nivel de satisfacción de los participantes. Valoración de lo positivo y lo negativo de la formación. |
| 2. Evaluación del Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> Eficiencia y logros alcanzados por los participantes en la acción formativa. | <ul style="list-style-type: none"> Grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió, y la forma en que algunos factores pueden afectar en el aprendizaje. Cambio actitud, ampliación de conocimientos y habilidades de los participantes. |
| 3. Evaluación de la Transferencia de la formación | <ul style="list-style-type: none"> Transferibilidad y Aplicabilidad del conocimiento y habilidades elaborados a la práctica en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> Permanencia y consistencia de los aprendizajes y habilidades en la práctica docente del maestro. Mejora de la calidad de la práctica profesional del maestro-tutor. |
| 4. Evaluación de los efectos o impacto resultante | <ul style="list-style-type: none"> Utilidad percibida por el tutor de la acción formativa. Continuidad e Impacto de la acción formativa en la mejora de la calidad educativa. | <ul style="list-style-type: none"> Repercusión del aprendizaje y habilidades y su alcance en la práctica docente del maestro. Cambios suscitados en la institución como resultado de haber recibido la acción formativa. Valoración sobre los cambios y mejoras el centro educativo. |

Nota: Elaboración propia.

7.5.6 Técnicas e instrumentos para la recogida de la información.

La selección y diseño de los procedimientos técnicas e instrumentos de investigación son aspectos imprescindibles que posibilita el proceso de recolección de datos, viabilizan el acceso a la recolección de información, articulan y enuncian las pautas, fundamentalmente las desarrolladas en el marco teórico. Para la evaluación de resultados diferidos de un programa es necesario justificar desde el momento en que se diseña la investigación cómo se recogerán los datos e información. Según Cabrera, (2011) el aspecto esencial y que define la categoría de la técnica es la particular estrategia metódica en la recogida de información: cómo se recoge la información. Es decir, cómo se planifica y cómo es el proceso de obtención de los datos.

Méndez (1999, 2000, 2001, 2006) y Méndez y Eduardo (1998) definen las fuentes y técnicas para recolección de la información como los hechos o documentos a los que acude el investigador, por medio del puede obtener y recolectar información.

De igual forma, Hurtado (2000), clarifica que las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación, mientras que los instrumentos constituyen la vía mediante la cual es posible aplicar una determinada técnica de recolección de información. Según el autor, la recolección de datos está en función del tipo de investigación, el contexto y la fuente, la perspectiva temporal y por último en función de la amplitud del foco.

Al respecto, Tamayo y Tamayo (2002) comentan que el uso de las técnicas e instrumentos depende en gran parte del tipo de investigación y del problema planteado para la misma. Es decir, una investigación puede efectuarse utilizando técnicas como la observación, entrevista, cuestionario y encuesta, como medio usados para recolectar información (Peñuelas, 2010; Tamayo & Tamayo, 2002). Partiendo de estas consideraciones y asumiendo que este estudio es una investigación evaluativa, Cabrera (2011) clasifica las técnicas evaluativas en aquellas que:

- a) Proporcionan la información fundamentalmente a través de una relación directa personal (Técnicas de prueba y producciones de aprendizaje, de observación, encuesta, entrevistas y autoinformes).
- b) La información la proporciona un grupo, (Técnicas sociométricas y grupales) y;
- c) Colocan el acento en el análisis de las comunicaciones, de las producciones, de los documentos o datos (Técnicas de análisis de contenido, de análisis de datos y documentos disponibles).

Seleccionar algunas de estas técnicas tiene la finalidad de organizar y establecer los procedimientos para obtención de información para cada nivel de resultado del modelo con el que se desarrollará la investigación. La recolección de los datos que emplea el investigador para obtener la información permitirá comprender objeto de estudio (Núñez, 2016). En este sentido, partiendo de esta clasificación, las técnicas e instrumentos seleccionados, atendiendo y al tipo de estudio serán:

- Cuestionario de satisfacción.
- Entrevistas informales.
- Entrevista en profundidad.
- Grupos discusión

Para el primer nivel de resultado: Evaluación de la Reacción se diseñará un cuestionario “ad hoc” e in situ con el propósito de recoger la valoración y opiniones de los tutores que la satisfacción ha recibido la acción formativa. Será el único instrumento de corte cuantitativo. Para los demás niveles (Evaluación del Aprendizaje, de la Transferencia de la formación y de los Efectos o Impacto resultante), se utilizarán entrevistas informales y en profundidad y grupos de discusión con su respectiva guía de preguntas. Además, estas técnicas permitirán obtener información sobre la satisfacción meses después de haber finalizado el proceso formativo y contrastar los resultados de los datos tenidos con el cuestionario aplicado in situ.

Para la elaboración de los diversos instrumentos de evaluación se tendrán en cuenta los criterios siguientes: objetivos de la investigación, selección de dimensiones e indicadores, formulación de ítems, primera versión del instrumento y elaboración definitiva del mismo. Para evaluar cada nivel de resultado se tendrán en cuenta los objetivos propuestos. Con el cuestionario de satisfacción se buscará evaluar la reacción de los maestros sobre la formación recibida para maestros-tutores de manera in situ.

Asimismo, con los grupos de discusión y las entrevistas buscará evaluar los cuatro niveles, incluyendo la satisfacción de la formación recibida para corroborar las reacciones que experimentaron al momento de culminar la formación con las informaciones que ofrezcan tiempo después de haberse culminado el proceso formativo, incorporado a su lugar de trabajo y desarrollado los programas de acción tutorial.

7.5.6.1 Cuestionario

Existen tres momentos que sigue el proceso de diseño, validación y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, tal y como se puede observar en el siguiente gráfico:

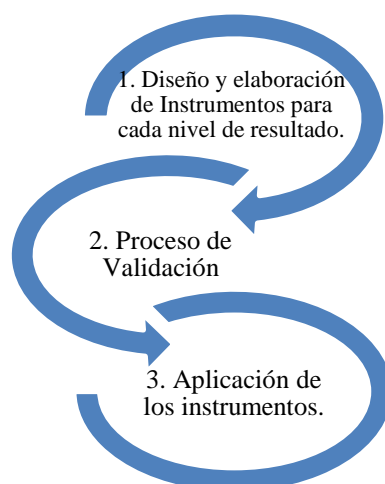


Figura 62. Momentos del proceso de los instrumentos para la recogida de información.

Nota: Elaboración propia.

Para la construcción del instrumento se tomarán en cuenta los aportes de Tejada (1997), quien señala las etapas a seguir para el proceso de elaboración:

1. Construcción: Esta fase comprende:
 - **Preparación:** En ésta se considera la justificación, propósitos, tipos de preguntas.
 - **Redacción** de las interrogantes considerando una serie de criterios como lenguaje sencillo y atendiendo a los objetivos del estudio.
 - **Validación:** Presentación del cuestionario a expertos para que validen su pertinencia, univocidad e importancia.
2. Construcción de las instrucciones y presentación del cuestionario y sus propósitos.
3. Distribución: Elaboración de instrucciones para explicar a los destinatarios los objetivos de la investigación y la importancia de sus respuestas, además de expresar gratitud por su colaboración. Las instrucciones para responder deben ser claras, de modo que se evite la confusión o duda.

7.5.6.1.1 Validez y confiabilidad del cuestionario

Una vez obtenida la primera versión del cuestionario, es necesario iniciar el proceso de validez y la confiabilidad del mismo. De acuerdo a Covacevich (2014) los dos principales elementos que dan cuenta de la calidad de un instrumento son su validez y confiabilidad.

La validez permite garantizar y revisión exhaustiva la validez de los contenidos de lo que se mide, la concordancia o discordancia de los indicadores con los ítems o preguntas que miden las dimensiones de forma cierta y precisa.

La consistencia interna o confiabilidad es definida como la estabilidad de los resultados de una prueba, su determinación se basa en la medición de la consistencia de las respuestas de los sujetos con respecto a los ítems del instrumento (Fugett, 1987, Pick 1990). En ese mismo orden de ideas, Namakforoosh (2005), añade a los aportes de Covacevich, Hernández et al. y Bisquerra, una tercera característica que debe tomarse en cuenta para la validación de un instrumento: la Factibilidad referida a los factores posibilitan la aplicación de un instrumento tales como: factores económicos, conveniencia y el grado en que los instrumentos de medición sean interpretables. En tal sentido, para garantizar la validez y confiabilidad y calidad de los instrumentos y posibilitar la toma decisiones a partir de estos resultados para fines de esta investigación realizará un estudio Piloto que consta en dos partes:

1. Validación por juicio de expertos⁹.

Para dar validez al cuestionario de satisfacción se solicitará a cinco profesionales que emitan su juicio experto sobre los mismos, con la finalidad de revisar e incorporar las sugerencias necesarias para otorgarle consistencia al mismo.

Borges y Montoya (2007) afirman que es el investigador quien debe determinar las cualidades que han de poseer los expertos a los cuales va a someter su trabajo. Estos expertos darán su opinión y sus aportes, a través un protocolo de validación, que permitirá validar el instrumento que será aplicado.

De acuerdo a Tejada (1997), para realizar el “juicio de experto” se deben tomar en cuenta tres criterios fundamentales: Univocidad, es decir, todos deberán comprender el mismo significado para cada ítem; pertinencia relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación e Importancia de cada pregunta para los objetivos de la investigación. Sobre la base de las recomendaciones de los expertos, se reestructura el instrumento.

⁹ Se entiende por experto, tanto al individuo en sí como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia.

2. Confiabilidad del instrumento

Posterior a la validación por los jueces expertos se procederá a realizar la prueba de confiabilidad del cuestionario de satisfacción para determinar el grado de estabilidad de las medidas. La confiabilidad de un instrumento de medición está determinado al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados (Hernández et al. 2003, 2007, 2010), con la exactitud y precisión de los procedimientos de medición (Namakforoosh, 2005). Es decir, indica que tan reproducible es su resultado. Si el instrumento se administra varias veces al mismo grupo, idealmente deberíamos el mismo resultado.

Para la confiabilidad del instrumento se utilizará el software JMetrik™ (Meyer, 2014) para realizar el cálculo de confiabilidad utilizando el coeficiente α de Guttman-Cronbach y L_2 de Guttman. En la aplicación del diseño se podrá apreciar el desarrollo y los aspectos formales que contiene cada uno de los instrumentos seleccionados.

7.5.7 Entrevistas y grupos de discusión.

7.5.7.1 Contabilidad y validez de los datos cualitativos.

Para asegurar la confiabilidad y validez de los resultados relativos a los datos cualitativos se hará uso de registro de cada grupo de discusión y las notas de campo. La recogida de información será documentada mediante un proceso riguroso, de llevar la relación de actividades, un registro de las dificultades.

7.5.8 Procedimientos para la aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de información.

Para la aplicación de los instrumentos de los distintos informantes claves, se procederá a motivarlos para que participantes en la misma. Para fines de este estudio se aprovechará los encuentros y talleres de seguimiento del proyecto, iniciando una conversación e invitarlos a realizar la entrevista.

Atendiendo a las técnicas e instrumentos seleccionados y al tipo de estudio que se realizará, la tabla 23 muestra la relación de técnicas, enfoque, la forma el proceso de aplicación a las fuentes de información.

Tabla 23.

Técnicas, instrumentos, forma y proceso de aplicación y fuente de información

| Técnicas | Tipo de técnica | Instrumentos | Enfoque | Forma y proceso de aplicación | Fuente de información |
|----------------------------|----------------------------|------------------------------|----------------|---|---|
| ▪ Encuesta | Cuestionario | Cuestionario de Satisfacción | Cuantitativo | El investigador se dirigirá a los 5 grupos conformados y explicará en que consiste el llenando y para que se solicita la información, por lo que su aplicación de manera personal. | Maestros-tutores |
| ▪ Entrevista | Entrevistas informales | - | Cualitativo | El equipo investigador se dirigirá aprovechará las reuniones encuentros y talleres de seguimiento para el desarrollo de la entrevista, por lo que su aplicación de manera personal. | Directores de centros Director distrital Tutores Maestros principiantes |
| ▪ Entrevista | Entrevistas en profundidad | Guía de preguntas | Cualitativo | El equipo investigador se dirigirá aprovechará las reuniones encuentros y talleres de seguimiento para el desarrollo de la entrevista, por lo que su aplicación de manera personal. | Directores de centros Director distrital Encargadas de RR. HH y coordinadoras de inducción de las dos regionales Tutores Maestros principiantes |
| ▪ Grupos de Enfoque | Grupos de Discusión | Guía de preguntas | Cualitativo | El equipo investigador se dirigirá aprovechará las reuniones encuentros y talleres de seguimiento para el desarrollo de los grupos de discusión, por lo que su aplicación de manera personal. | Maestros tutores Técnicos distritales |

Nota: Elaboración propia.

7.5.9 Análisis e interpretación de la información cuantitativa.

Para el análisis de los datos cualitativos se utilizará el programa informático Excel. Luego se identificarán las pruebas estadísticas que posibiliten responder a las preguntas y los objetivos del estudio. Para ello se tendrá en cuenta el análisis de frecuencias, de validez y de fiabilidad, así como las tablas de frecuencias.

7.5.10 Análisis e interpretación de la información cualitativa.

Para el análisis de datos cualitativo se realizará mediante procedimientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998). El procesamiento de la información cualitativa se utilizará el programa Atlas/ti versión 7.5.4 para Windows Vista. Como enfoque general de análisis se utilizará el método de las comparaciones constantes procedente de la Teoría Fundamentada. Se utilizarán tres niveles de análisis e inferencia:

- **Nivel 1:** Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas. Categorización (Codificación de Primer Nivel).
- **Nivel 2:** Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o Metacategorías. Codificación (Codificación de Segundo Nivel) Identificar diferencias y similitudes entre categorías.
- **Nivel 3:** Identificación de dominios cualitativos (análisis secuencial y transversal de las Metacategorías). Teoría fundamentada.

Por último, en la presente investigación se tomarán en cuenta los códigos éticos en el desarrollo de una investigación cualitativa (Sandín, 2003), ya que se toma en consideración, que estos estudios suponen una gran interacción, diálogo, presencia y contacto con las personas participantes en los mismos. Los códigos éticos que se tendrán en cuenta serán: el consentimiento informado, privacidad y confidencialidad y la estancia en el campo (negociación de entrada). La elaboración del informe final de la investigación se realizará a luz de los resultados de las técnicas y estrategias utilizadas en el mismo.

CAPITULO VIII: DESARROLLO EMPÍRICO DE LA INVESTIGACIÓN

8 Trabajo de campo

En este capítulo se expondrán y describirán los detalles y procesos de cada una de las fases de recogida y análisis de los datos. Además, se podrá apreciar las dificultades que tuvimos que superar para la realización de la misma.

8.1 El objeto de evaluación

Esta investigación tiene como propósito fundamental evaluar los efectos (cambios y mejoras) en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores como resultado de haber participado en el programa de capacitación y el acompañamiento realizado en la acción tutorial desarrollada a maestros principiantes, en marco del *Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano*.

Por lo tanto, el objeto de estudio es uno de los componentes del Proyecto Piloto de Inducción para Maestros Principiantes realizado en el Ministerio de Educación de la República Dominicana. De manera más precisa, el objeto de estudio es el programa de capacitación para ejercer las funciones de tutores y desarrollar programas de acción tutorial con los maestros principiantes.

Como ya se ha mencionado en el capítulo VI, este programa se origina en el impulso que el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) para implantar en el sistema de formación docente los procesos de inducción a la enseñanza de los maestros principiantes como parte del avance progresivo hacia la carrera docente. Está enmarcado dentro de plan nacional de inducción que a su vez se articula con la Guía Específica de Inducción está pensado para facilitar al maestro principiante una correcta inserción e integración al contexto escolar y comunitario mediante procesos sistemáticos y rigurosos de acompañamiento, orientación y apoyo individualizado.

Pretende, además propiciar en el maestro principiante un auspicioso inicio del desempeño en su ejercicio de la profesión docente y del desarrollo de su autonomía personal en el contexto escolar.

Está destinado a proporcionar orientación, acompañamiento y apoyo en términos técnicos, logístico y moral a los maestros de nuevo ingreso (principiantes) de las regiones intervenidas, en la etapa de su inserción e integración al sistema educativo preuniversitario público del país. Esto implica la selección y asignación de maestros-tutores dotados de la capacidad para llevar a cabo dicha orientación.

Para el logro de este propósito la acción tutorial se desarrolla, en cada caso, en base a un programa específico y mediante acompañamiento directo al maestro principiante, en estrecha coordinación con el tutor, conjuntamente con quien identifica las fortalezas y debilidades del nuevo maestro, las analizan con este y les proveen la orientación requerida sobre el curso de acción a seguir, en el marco del programa, para superarlas. Como resultados o productos directos de la implementación del programa de formación se espera obtener los siguientes resultados:

- Adquisición de habilidades y destrezas para diseñar un programa acorde con el plan de desarrollo profesional para los maestros principiantes que potencialice las competencias en la formación.
- Diseño de estrategias que posibiliten, acompañar y apoyar la práctica docente, el fortalecimiento de las disposiciones actitudinales para el aseguramiento de logros educativos y preparación de competencias para el trabajo.
- Selección y perfeccionamiento de estrategias orientadas al trabajo colaborativo y aprendizaje en trabajo en equipo.
- Diseño de iniciativas de indagación e innovación para el desempeño efectivo en el contexto escolar.
- Diseño y organización de observaciones de clases en el aula y generación de evidencias.
- Preparación de portafolio y su aplicación en el ámbito del desempeño escolar.
- Preparación y aplicación de sistemas o formatos para la obtención, procesamiento y reporte de datos sobre la gestión escolar.
- Desarrollo de competencias y habilidades de comunicación efectiva para entrenar didáctica y pedagógicamente al tutorado.
- Seguimiento sistemático e integral (inclusión de la diversidad) de las actividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Desarrollo de actitud investigadora, análisis e interpretación de información sobre situaciones que afecta el clima escolar.
- Inclusión de la perspectiva de respeto, equidad e igualdad para el desarrollo de una educación inclusiva no discriminatoria.
- Capacidad para proyectar y desarrollar la formación humanista y transformadora de la educación.
- Evaluación continua del progreso del programa de tutoría y correspondiente retroalimentación.

Para desarrollar las competencias previstas se diseñaron cinco módulos para la formación de tutores. Para cada módulo se recomendó una bibliografía básica y la lectura obligatoria de un libro significativo acerca de la temática. Fue impartido por cinco expertos internacionales acompañados por Pares Académicos del país, cuya función será asumir la docencia del módulo en ediciones posteriores. El material de los módulos se colocó en el espacio virtual para su impresión y lectura por cada tutor. Cada módulo contiene el siguiente esquema:

1. Presentación del módulo
2. Guía de lectura y actividades previas de estudio y aprendizaje.
3. Introducción al módulo
4. Objetivos del módulo
5. Ideas clave
6. Desarrollo de los contenidos de la unidad
7. Ejercicios prácticos
8. Síntesis del módulo
9. Glosario
10. Bibliografía y referencias bibliográficas

En este sentido, el objeto de estudio de esta investigación está referido a evaluar los efectos (cambios y mejoras) en la práctica educativa y desempeño de los tutores de maestros principiantes como resultado de haber participado en el del programa de formación como tutores capacitación y el acompañamiento realizado en la acción tutorial en el que participaron desarrollada en el Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano.

8.2 Contexto de la investigación

La República Dominicana es una isla compartida con Haití. Situada en América Central, tiene una superficie de 48.670 Km² con lo que se encuentra entre los países más pequeños. Posee una población de 10.627.165 personas. En términos educativo, de acuerdo al Anuario de Estadísticas Educativas publicado por Ministerio de Educación, en el 2019 para el año escolar 2017-2018 habían matriculados 2, 736,697 estudiantes (MINERD, 2019). Académicamente el Sistema Educativo Dominicano está estructurado en tres (3) niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos (2) ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas (MINERD, (2013). Estos niveles son: Nivel Inicial, Primerio y Secundario. Este último incluye las modalidades: Académica, Técnico Profesional y Artes.

Cuenta con una plantilla docente de 93,630 personas incluidos técnicos, directores y coordinadores-docentes (MINERD, 2019). Según datos del MINERD, actualmente existen 11,303 centros educativos distribuidos en 18 Direcciones Regionales y 108 Distritos Educativo que conforman el Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano. En este contexto socioeducativo se encuentran inmersa las regionales educativas de donde proviene la población sujeta de estudio. A continuación, se describirá el contexto educativo de las regionales de educación de Monte Plata (17) y Bahoruco (18).

8.2.1 Las regionales educativas de Monte Plata y Bahoruco.

La Regional de Monte Plata (17) queda ubicada en la parte sur central de la isla. Está distribuida en cinco distritos educativos, con total de 346 centros educativos y 3,897 docentes que acoge una matrícula de 58,266 estudiantes.

En el caso de la regional de Bahoruco (18), pertenece a la provincia que lleva su mismo nombre. Está localizada en el suroeste del país, en la parte norte del Valle de Neyba. Dispone de 225 centros educativos y 2,595 docentes que albergan 50,972 estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo. Cada distrito educativo de estas regionales lleva el mismo nombre del municipio al cual pertenece. En la siguiente tabla 24 se aprecia el número de maestros de cada regional.

Tabla 24.

Descripción de las regionales educativa según municipio y distrito y cantidad de maestros.

| Regionales | Distrito Educativo | Nombre del Municipio | Cantidad de docentes |
|-----------------------|--------------------|-------------------------|----------------------|
| 17 - Monte Plata | 17-00 | Regional de Monte Plata | 38 |
| | 17-01 | Yamasá | 1,145 |
| | 17-02 | Monte Plata | 1,130 |
| | 17-03 | Bayaguana | 506 |
| | 17-04 | Sabana G. de Boyá | 519 |
| | 17-05 | Peralvillo | 559 |
| | Subtotal | | |
| 18 - Bahoruco | 18-00 | Regional de Bahoruco | 28 |
| | 18-01 | Neyba | 841 |
| | 18-02 | Tamayo | 470 |
| | 18-03 | Villa Jaragua | 371 |
| | 18-04 | Jimaní | 373 |
| | 18-05 | Duvergé | 512 |
| Subtotal | | | 2,595 |
| Total, general | | | 6,492 |

Nota: Datos extraídos del Anuario de Estadísticas Educativas. Año lectivo 2017-2018, MINERD (2019). Elaboración propia.

Esas dos regionales educativas pertenecen a dos ubicaciones geográficas distintas, aunque con iguales similitudes en cuanto a los niveles de pobreza, sectores desfavorecidos y vulnerables.

8.2.2 Características generales de los Maestros Principiantes que desarrollaron programas de acción tutorial con los maestros-tutores.

Durante el año escolar 2015-2016 fueron contratados por el MINERD un total de 9,246 maestros principiantes. De estos maestros, fueron designados a la función docente 412 en la Regional de Monte Plata y 188 en la Regional Bahoruco, las dos regionales donde se está implementado el piloto del programa de Inducción al Maestro Principiante.

La edad promedio de los maestros principiantes contratados y designados en Monte Plata es de 30 años; en cambio, en Bahoruco alcanza los 35 años. Esto nos indica que es una población eminentemente joven con expectativas de hacer carrera en el Sistema Educativo Dominicano. Según el sexo, se observa que en ambas zonas en su mayoría son mujeres, alcanzando un 66% en Monte Plata y un 54% en Bahoruco (MINERD, 2015).

En cuanto a los niveles a los que aplicaron los aspirantes de las regionales Monte Plata y Bahoruco, se pudo constatar que, en general, la mayoría optó por aplicar para maestro del Nivel Primario y Secundaria; en tanto que para el nivel inicial fue menor.

En Bahoruco, los aspirantes que aplicaron para ser maestros de estos niveles, representan el 79% (Primaria 44%, secundaria 35%). En tanto que, en la Regional Monte Plata el total de maestros que concursó para estos dos niveles constituyó un 56% (Primaria 26% y Secundaria 30%). Por otro lado, las áreas en las que se registró mayor nivel de aplicación, tal y como se puede observar en la figura 64, fueron Matemáticas (44% Monte Plata y 43% Bahoruco) y Ciencias Naturales (23% Monte Plata y 41% Bahoruco).

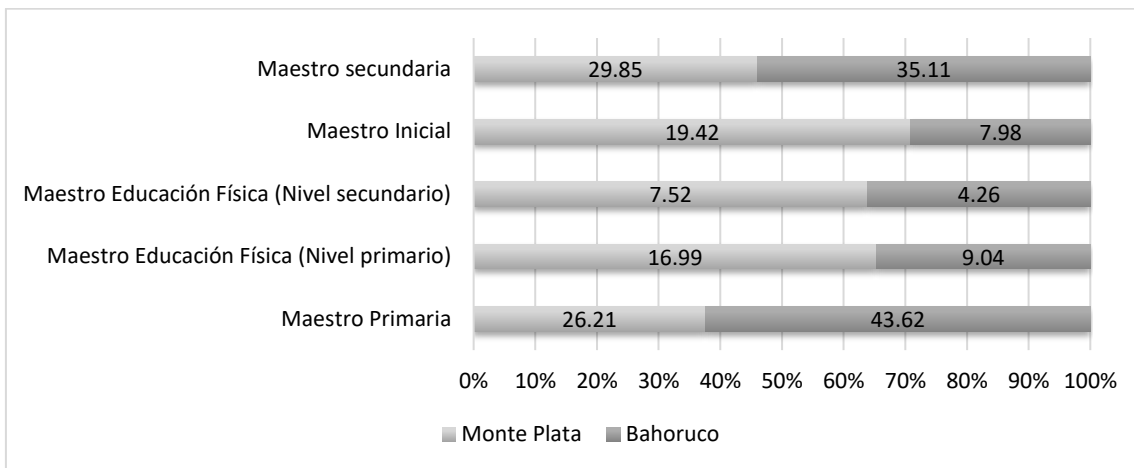


Figura 63. Cargos aplicados por los maestros principiantes, según regional. Elaboración propia.
 Nota. Cargos aplicados por los maestros principiantes, según regional, elaboración propia a partir de las actas del Concurso de Oposición (MINERD 2015).

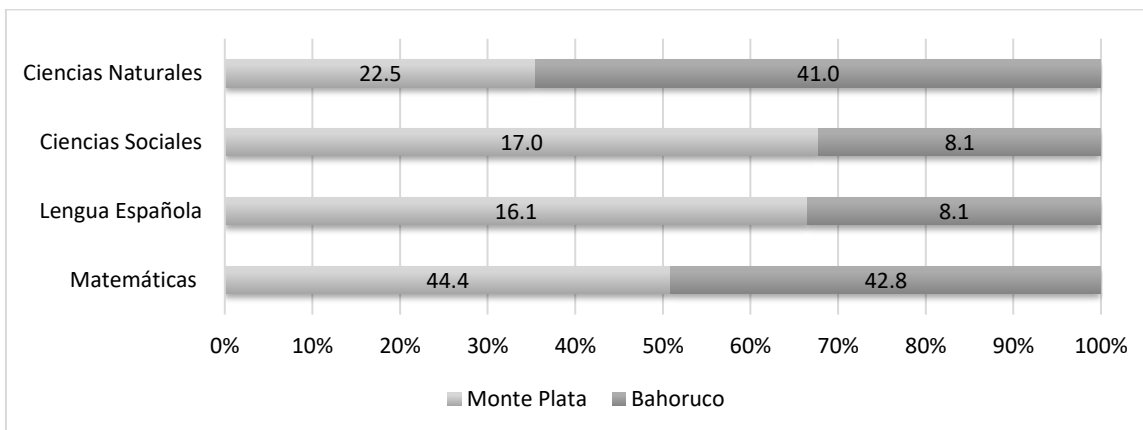


Figura 64. Áreas a la que aplicaron los maestros principiantes, según regional educativa. Elaboración propia.

Nota: Áreas a la que aplicaron los maestros principiantes, según regional educativa regional, elaboración propia a partir de las actas del Concurso de Oposición (MINERD 2015).

8.2.3 Participantes en el estudio.

Los participantes del estudio fueron un total de 323 cuya tipología según su función docente se refleja en la tabla 25.

Tabla 25.

Relación de audiencia seleccionada, según función, instrumento aplicado, enfoque y cantidad

| Informante clave | Cantidad |
|---|-----------------|
| Maestros-tutores de las dos regionales | 243 |
| Directores de Centros Educativos (10) | 31 |
| Maestros principiantes (10) | |
| Maestros -tutores de Monte Plata (10) | |
| Encargada de recursos humanos y coordinadora de inducción de Monte Plata. | 01 |
| Encargada de recursos humanos y coordinadora de inducción de Bahoruco. | 01 |
| Técnicos y directores de distrito | 12 |
| Maestros- tutores de Monte Plata | 12 |
| Maestros-tutores de Bahoruco | 12 |
| Maestros- tutores Mixto (6 de la regional de Monte Plata y 6 de Bahoruco. | 12 |
| Total | 324 |

Nota: Elaboración propia.

De los 243 maestros tutores 159 pertenecían a la regional de Monte Plata y 84 a la de Bahoruco. En la tabla 26 se presenta la distribución de los maestros-tutores como sujetos de estudio, según su regional y distrito educativo.

Tabla 26.

Distribución de la muestra según regional y distrito para la aplicación del cuestionario de satisfacción.

| Regionales | Distrito Educativo | Descripción del Lugar | Cantidad de tutores por Distrito |
|-------------------------|---------------------------|------------------------------|---|
| 17 - Monte Plata | 17-01 | Yamasá | 54 |
| | 17-02 | Monte Plata | 42 |
| | 17-03 | Bayaguana | 17 |
| | 17-04 | Sabana G. de Boyá | 22 |
| | 17-05 | Peralvillo | 24 |
| Subtotales | | | 159 |
| 18 - Bahoruco | 18-01 | Neyba | 28 |
| | 18-02 | Tamayo | 24 |
| | 18-03 | Villa Jaragua | 13 |
| | 18-04 | Jimaní | 6 |

| Regionales | Distrito Educativo | Descripción del Lugar | Cantidad de tutores por Distrito |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|----------------------------------|
| | 18-05 | Duvergé | 13 |
| Subtotales | | | 84 |
| Total, general | | | 243 |

Nota: Elaboración propia, basado en el proyecto piloto, MINERD (2016).

Este grupo se extrajo del total de maestros tutores que participaron en el programa de capacitación desarrollado en el proyecto piloto de inducción en 2016. El proceso de selección de los maestros-tutores se basó en los siguientes criterios:

- Que haya participado de la capacitación realizada en el mes de marzo de 2016 para desarrollar programas de acción tutorial con los maestros principiantes.
- Disponibilidad para ser entrevistado.
- Que pertenezca las regionales de educación donde se desarrolló el piloto.

8.3 Negociación para el acceso al contexto de investigación

Para acceder al escenario donde se realizó la investigación, se inició un proceso de diálogo con las autoridades del MINERD sobre la importancia, ventajas y utilidad que supone evaluar los efectos que ha tenido el desarrollo de los programas de acción tutorial en la propia práctica docente del maestro-tutor luego de haber participado de la formación para tutores. Las actividades se realizaron en los meses de enero- marzo de 2016. En el proceso de acceso se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- a. Diálogo con las autoridades ministeriales con la finalidad de sensibilizarlos para que comprendan la importancia, las ventajas y la utilidad que tendrá la investigación.
- b. Entrevistas no estructuradas con las autoridades para explicar el foco de estudio y facetas del mismo, cómo se tendrá acceso a la información y su posterior utilización.
- c. Solicitudes formales de autorización enviadas a diferentes autoridades del MINERD: viceministro, directores regionales).
- d. Elaboración de una carta¹⁰ a los maestros-tutores que participaron del programa de capacitación y demás implicado con el objetivo de motivarlos a colaborar en el proceso investigativo.

¹⁰ Ver solicitud en anexo 1

Después de este primer proceso, se realizaron otras acciones informativas, de contacto y de reclutamiento, las cuales quedan reflejadas en la tabla 27.

Tabla 27.

Cronograma de actividades implementado en ambas regionales.

| Actividades | Fecha | Propósitos |
|---|-----------------|--|
| - Diálogo con las autoridades (viceministro, directores, regionales y distritales) | Enero 2016 | Proponer el proyecto de investigación |
| - Reunión-Encuentro de coordinación y sensibilización para directores distritales y de centros educativos | Febrero 2016 | Informar y coordinar para la implementación del Proyecto Piloto de Inducción Docente y la investigación que se realizará en las regionales |
| - Reunión de sensibilización con maestros de las regionales 17 y 18 sobre el proceso de inducción y su participación en el proyecto | Febrero de 2016 | Informar a los maestros-tutores seleccionados sobre la capacitación para desempeñar funciones de tutoría |

Nota: Elaboración propia.

En este proceso de sensibilización se desarrollaron reuniones-encuentros en las regionales donde se estaba implementando el proyecto piloto; la finalidad de sensibilizar y coordinar con los implicados sobre la importancia del proyecto. Con estas actividades se perseguía que cada uno de los actores involucrados se apropiara del proyecto y su contenido; así como motivarlos para que asumieran como un compromiso y una necesidad de su dirección regional para elevar el rendimiento de los estudiantes y apoyar a los maestros de nuevo ingreso.

8.4 Desarrollo del programa de inducción

En el proceso de coordinación, sensibilización e implementación del proyecto de inducción, se desarrollaron reuniones-encuentros en las regionales de Monte Plata (17) y Bahoruco (18) con la finalidad de sensibilizar, coordinar, organizar con los directores regionales, directores distritales, de centro, encargados de recurso humano (RR. HH), maestros principiantes y maestros con experiencia la organización de la puesta en funcionamiento del proyecto.

Con estas actividades se buscó que cada uno de los actores implicado se apropiara del contenido del proyecto y de su implementación. En la tabla 28 puede apreciarse el cronograma de actividades realizados en ambas regionales, los propósitos de las mismas, lugar y sus respectivas fechas:

Tabla 28.

Cronograma de actividades del proyecto de inducción para maestros principiantes

| Actividad | Propósito | Lugar | Fecha |
|---|---|---|----------------------------------|
| Taller de coordinación y sensibilización | Reunión para levantamiento de información sobre y coordinación para el diseño del Proyecto Piloto de Inducción Docente (PPID) y la disposición de las regionales de asumir el proyecto | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | 13 agosto 2015 14 agosto 2015 |
| Encuentro-Reunión de coordinación | Informar sobre los avances para la puesta en funcionamiento del proyecto. Preseleccionar y conformar el listado de candidatos para tutores. | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | Septiembre 2015 |
| Validación y verificación de los expedientes. | Validar y verificar la idoneidad de los candidatos para tutores. | MINERD | Septiembre 2015 |
| Encuentro-Reunión de coordinación | Continuar coordinando y organizando el proyecto. | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | Octubre 2015 |
| Primer taller de concreción del proyecto con los asesores de la Universidad de Barcelona | Concretar la ruta crítica para el desarrollo del proyecto. Definir la oferta formativa (Módulos presenciales y virtuales), la estrategia de implementación, el enfoque metodológico, los componentes investigativos. | Santo Domingo | 19 de noviembre 2015 |

| Actividad | Propósito | Lugar | Fecha |
|---|---|---|---|
| Taller de coordinación, y sensibilización: | Taller de coordinación, y sensibilización para la implementación del proyecto, | Regional 18 Bahoruco | 1 de diciembre 2015 |
| Conformación de los equipos | conformación de los equipos de inducción y levantamiento de información sobre maestros de nuevo ingreso mediante concurso de oposición. | Regional 17 Monte Plata | 2 de diciembre 2015 |
| Segundo taller de concreción y coordinación técnica del proyecto | | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | 7 y 8 de diciembre 2015 |
| Taller para discutir y armonizar los criterios y procedimientos para la selección de candidatos a tutores y preparación de programas de tutorías | Discutir y armonizar los criterios y procedimientos para la selección de candidatos a tutores y preparación de programas de tutorías | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | 11 de diciembre 2015 15 de diciembre 2015 |
| Reunión de sensibilización sobre el proceso de inducción e información sobre la aplicación de las pruebas | Aplicación de la prueba de preselección de tutores. | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | 11 de enero de 2016 14 de enero de 2016 |
| Reunión de sensibilización sobre el proceso de inducción e información sobre la formación concurrente y complementaria a maestros principiantes | Informar a los maestros de nuevo ingreso sobre el proceso de inducción en el marco del proyecto piloto | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | 9 y 10 enero 2016 30 y 31 de marzo de 2016 |
| Encuentro informativo a los maestros seleccionados para desempeñar funciones de tutoría | Orientar sobre el proceso de inducción y la capacitación de tutores | Regional 18 Bahoruco Regional 17 Monte Plata | 18 de febrero 2016 20 de febrero de 2016 |

| Actividad | Propósito | Lugar | Fecha |
|---|--|--------------------------|---|
| Capacitación para tutores | Actualizar y capacitar a los maestros-tutores para desempeñar funciones de tutoría y desarrollar programas de acción tutorial con los maestros principiantes | Santo domingo Bahoruco | 29 de febrero al 4 de marzo de 2016 |
| Formación concurrente para Maestros Principiantes de los Niveles Inicial y Primario. | Iniciar la Jornada de Formación Complementaria Concurrente de Maestro Principiantes | Santo domingo Bahoruco | 14 al 18 de marzo 2016 |
| Designación de tutores para maestros principiantes | Distribuir por cada dos o tres maestros principiantes un tutor. Comunicar a director regional y distrital la distribución. Comunicar a los tutores maestros principiantes para acompañar | MINERD | Del 16 al 30 de marzo de 2016. |
| Segunda Jornada de Formación Complementaria Concurrente de Docentes Principiantes del Nivel Secundario | Capacitar los maestros Principiantes y tutores del Nivel Secundario. | Santo domingo Bahoruco | 04 al 08 de abril de 2016 |
| Elaboración y desarrollo de programas de acción tutorial | Elaborar y desarrollar programas de acción tutorial con los maestros principiantes asignados. | Cada regional y distrito | Del 1 de abril de 2016 al 1 de mayo de 2017 |

Nota: Elaboración propia, basado en el Proyecto Piloto de Inducción para Maestros Principiantes, MINERD (2016).

8.5 Recogida de información

Como se ha indicado más arriba, en el estudio participaron un total de 323 maestros. El cuestionario, las entrevistas y los grupos de discusión se aplicaron de manera selectiva a subgrupos del total.

Las entrevistas y los grupos de discusión no pudieron ser realizadas a la totalidad de maestros previstos por razones de compatibilidad horaria. Al final el número de participantes quedó en 308 maestros tal y como se recoge en la tabla 29.

Tabla 29.
Relación de los participantes, de acuerdo a instrumento planificado y aplicado.

| Informante clave | Instrumentos planificados | Instrumento aplicado | Cantidad informantes planificados. | Cantidad informantes finales. |
|--|--|--|---|--------------------------------------|
| Maestros-tutores | Cuestionario de satisfacción | Cuestionario de satisfacción | 243 | 243 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Directores de Centros Educativos • Maestros principiantes • Maestros tutores de Monte Plata • Encargada de recursos humanos y coordinadora de inducción de Monte Plata. | Entrevistas en profundidad, estructuradas, con guía de preguntas | Entrevistas en profundidad, estructuradas. | 31 | 17 |
| Encargada de recursos humanos y coordinadora de inducción de Monte Plata. | Entrevistas en profundidad, estructuradas, con guía de preguntas | Entrevistas en profundidad, no estructuradas. | 01 | 01 |
| Encargada de recursos humanos y coordinadora de inducción de Bahoruco. | Entrevistas en profundidad, con guía de preguntas | Entrevistas en profundidad, no estructuradas | 01 | 01 |
| Técnicos y directores de distrito | Grupo de discusión estructurado, con guía de preguntas | Grupo de discusión, no estructurado, sin guía de preguntas | 12 | 10 |
| Maestros tutores de Monte Plata | Grupo de discusión estructurado, con guía de preguntas | Grupo de discusión, no estructurado, sin guía de preguntas | 12 | 12 |
| Maestros-tutores de Bahoruco | Grupo de discusión estructurado, con guía de preguntas | Grupo de discusión, no estructurado, sin guía de preguntas | 12 | 12 |
| Maestros tutores Mixto (6 de la regional de Monte Plata y 6 de Bahoruco. | Grupo de discusión estructurado, con guía de preguntas | Grupo de discusión, no estructurado, sin guía de preguntas | 12 | 12 |
| Total | | | 324 | 308 |

Nota: Elaboración propia.

En el caso de las entrevistas, se planificó que se entrevista a 10 directores, y 10 maestros tutores y 10 principiantes, cinco de cada Regional. Sin embargo, sólo se les pudo aplicar las entrevistas a los directores, tutores, y maestro principiante de la Regional de Monte Plata.

Las entrevistas a estos actores clave de la Regional de Batoruco no fue posible aplicarla debido a que los informantes estaban inmersos en sus labores educativas imprevistas en el centro educativo, a pesar de haber hecho la planificación con ellos previamente. En cuanto a cantidad los grupos de discusión no subieron tantas variaciones, puesto que sólo en el grupo de discusión con los técnicos de las regionales varió con dos personas de las planificadas.

8.5.1 El cuestionario de satisfacción.

Después de un análisis reflexivo se pensó que lo más conveniente sería un cuestionario tipo Escala Likert con cinco (5) alternativas que representaban las distintas valoraciones de los maestros- tutores respecto a la formación recibida. Es un tipo de cuestionario en la que hay que marcar una casilla o valor determinado que según la clasificación de Namakforoosh (2000) una escala con un nivel ordinal situada como un modo dentro de los métodos de interrogatorio. Lo que se pretendía con el cuestionario era:

- Conocer la percepción y la satisfacción de los participantes de la acción formativa en relación a la organización del programa.
- Valorar en qué medida están motivados para aplicar los aprendido.
- Identificar en el grado de satisfacción de los participantes con la forma de cómo los formadores desarrollaban los módulos del programa.
- Conocer el nivel de satisfacción de los participantes sobre los recursos, materiales y documentación.
- Determinar el grado de satisfacción global del maestro que participó del programa formativo.

Definido el tipo de cuestionario se procedió a la construcción y elaboración de ítems. En su elaboración se tomó como referente los objetivos de la investigación descritos en el primer capítulo y las dimensiones que se acaban de mencionar.

De acuerdo a las características del cuestionario, el tipo de preguntas seleccionada fue la escalar, excepto con las últimas dos que fueron preguntas abiertas con la finalidad de que los maestros tutores pudieran expresar su opinión, dar sugerencias y recomendaciones para mejorar o seguir implementando el mismo programa que se utilizó en la formación que ellos recibieron.

En cuanto a los ítems se decidió agruparlos de acuerdo a las siete (7) categorías que se pretendían evaluar. En la tabla 30 se presenta la conceptualización de cada una de ellas.

Tabla 30.

Conceptualización de las categorías del cuestionario de satisfacción.

| Categorías | Descripción |
|---------------------------------------|--|
| 1. Organización | ▪ Valoraciones acerca de del nivel de satisfacción de los maestros-tutores sobre la organización del programa formativo. |
| 2. Metodología | ▪ Opiniones sobre de la adecuación de la metodología desarrollada en los módulos. |
| 3. Utilidad | ▪ Esta dimensión hace referencia al grado de valoración que otorgan los maestros-tutores respecto a la utilidad de la formación para desarrollar programas de acción tutorial y en su práctica docente. |
| 4. Práctica Docente de los Formadores | ▪ Esta dimensión hace alusión a las valoraciones relativas a la al grado de calidad de la enseñanza y la experiencia de los formadores en el desarrollo de contenidos de los módulos del programa de capacitación. |
| 5. Contenidos de los módulos | ▪ Manifestaciones de sobre el nivel satisfacción en la calidad de los contenidos del programa de formación. |
| 6. Medios y Recursos | ▪ En esta dimensión se hace alusión al grado de satisfacción que tienen los maestros-tutores sobre la pertinencia y adecuación de los medios y recursos utilizados en el programa de capacitación. |
| 7. Satisfacción General | ▪ Valoraciones en términos generales sobre la formación recibida. |

Nota: Elaboración propia.

El cuestionario quedó finalmente dividido en dos partes, La primera parte contenía los datos sociodemográficos y la segunda los ítems relativo a las siete (7) categorías evaluadas, más dos preguntas abiertas que hacían alusión al nivel de satisfacción general de la formación.

En la matriz que se presenta a continuación se podrán observar los datos relevantes para la elaboración del cuestionario. Contiene 44 preguntas de las cuales cuarenta y dos (42) son cerradas y dos (2) abiertas.

A cada ítem los participantes deberán valorar con una escala del uno (1) al cinco (5) donde el uno (1) indica el nivel más bajo de satisfacción con dicha afirmación, el tres (3) nivel medio y el cinco (5) el grado más alto de satisfacción de la formación recibida. La estructura del cuestionario de satisfacción queda reflejada en la tabla 31.

Tabla 31.

Matriz de la estructura del cuestionario.

| Categoría | Dimensión | Indicadores | N.º de los ítems | Tipo de pregunta |
|--|-----------------------------------|---|------------------|------------------|
| Maestro-tutor que recibió la formación Organización | Características y datos generales | <ul style="list-style-type: none"> Sexo, Regional y Distrito, Carrera, Función, Área/nivel en que se desempeña | 1-5 | Nominal |
| | | <ul style="list-style-type: none"> Efectividad de la organización logística. Condiciones de los salones para desarrollar los módulos. Suficiencia en término de duración y el horario de la capacitación. Ambientación del lugar para aprovechar cada módulo desarrollado. Adecuación de la atención brindada por la coordinación (MINERD-INICIA) Adecuación del soporte dado por la coordinación (MINERD, INICIA) en al desarrollo de la actividad formativa (inscripción, comunicación, informaciones pertinentes...). Pertinencia de la distribución de los grupos. Contribución de la organización logística al desarrollo óptimo de la capacitación. | 6-13 | Escalar-Likert |
| Metodología | | <ul style="list-style-type: none"> Adecuación de la capacitación (módulos formativos) para la consecución de los objetivos. Pertinencia de los métodos didácticos para desarrollo óptimo de la capacitación. Pertinencia de las actividades autoevaluar la práctica docente. Eficacia de las estrategias para valorar el nivel de dominio alcanzado en la capacitación. Efectividad de las dinámicas de trabajo (individuales y grupales) para resolver dudas y aprender de los compañeros. | 14-19 | Escalar-Likert |

| Categoría | Dimensión | Indicadores | N.º de los ítems | Tipo de pregunta |
|------------------------------------|-----------|---|------------------|------------------|
| Utilidad | | <ul style="list-style-type: none"> Eficacia de la capacitación para comprender el sentido de la acción tutorial. Adaptación de los contenidos a las formativas. Efectividad de la capacitación para realizar proceso de tutorización. | 20-22 | Escala-Likert |
| Práctica Docente de los Formadores | | <ul style="list-style-type: none"> Dominio de los contenidos mostrado por los facilitadores Motivación de los facilitadores para mantener el interés del grupo de maestros. Accesibilidad para aclarar dudas e inquietudes, Participación de los maestros en los módulos. Transferencia de conocimientos, destrezas y habilidades. Desempeño de los facilitadores al desarrollar los contenidos. | 23-28 | Escala-Likert |
| Contenidos de los Módulos | | <ul style="list-style-type: none"> Nivel de satisfacción sobre cada módulo: <ol style="list-style-type: none"> Referentes psicológicos y pedagógicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría con el maestro principiante. El proceso de tutorización del maestro principiante. Práctica reflexiva. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias. Liderazgo e innovación. Comunicación de los objetivos de cada módulo en la sesión de clase. Desarrollo de los contenidos fundamentales en cada módulo. Eficiencia en el logro de los objetivos en cada módulo. | 29-36 | Escala-Likert |
| Medios y Recursos | | <ul style="list-style-type: none"> Suficiencia de los materiales (carpeta, módulos, programa, etc.) para el desarrollo de cada módulo. Adecuación de los medios y recursos didácticos garantizar el desarrollo de la capacitación. Eficacia de los equipos tecnológicos (laptops, proyectores, sonidos) para el desarrollo de la capacitación. Calidad de los materiales para la comprensión y empoderamiento de los contenidos de cada módulo. | 37-40 | Escala-Likert |

| Categoría | Dimensión | Indicadores | N.º de los ítems | Tipo de pregunta |
|----------------------|-----------|--|------------------|------------------|
| Satisfacción General | | • Nivel de motivación al finalizar la capacitación. | 41-42 | Escalar-Likert |
| | | • Recomendaciones para que otros participen de este tipo de capacitación | 43-44 | Abierta |
| | | • Calidad de la capacitación | | |
| | | • Aspectos mejorables para ediciones futuras de este tipo de capacitación. | | |

Nota: Elaboración propia.

8.5.1.1 Validez y confiabilidad.

La validez de un instrumento se refiere al grado en que mide aquello que se pretende medir (Bisquerra, 1989). Para Baechle y Earle (2007) y Namakforoosh, (2005) la validez es el grado en que una prueba o ítem de la prueba mide lo que pretende medir; es la característica más importante de una prueba. Asimismo, Baechle y Earle (2007) definen la fiabilidad, como el grado de consistencia o repetibilidad de una prueba. Es decir, una prueba tiene que ser fiable para ser válida, porque los resultados muy categorías tienen muy poco significado. Una vez que se elaboró el primer borrador se sometió a la discusión y análisis de cinco expertos internacionales en diferentes áreas de la educación. Se realizó una reunión en la que se le solicitó la colaboración para validar el contenido del cuestionario. Estos expertos fueron seleccionados por cuanto poseen amplia experiencia en el campo formativo y de la investigación, y además eran formadores del equipo que desarrolla el proyecto piloto. Se optó, de esa manera, por la validez de contenido mediante consulta de jueces expertos. La Tabla 32 contiene la relación de expertos que validaron el cuestionario y su nivel académico.

Tabla 32.

Distribución de la cantidad de expertos y el nivel académico alcanzando.

| Expertos en: | Nivel Académico | Cantidad |
|------------------------|-----------------|----------|
| Evaluación y Currículo | Doctorado | 2 |
| Gestión y liderazgo | Doctorado | 1 |
| Formación docente | Doctorado | 1 |
| Sociología | Doctorado | 1 |
| Total | | 5 |

Nota: Elaboración propia.

Esta manera de validar el cuestionario posibilita garantizar la calidad de cada una de las preguntas que los maestros-tutores debían responder. Las sugerencias, cambios, modificaciones de los expertos quedan reflejadas en la tabla 33.

Tabla 33.

Relación de las dimensiones según sugerencias, cambios y modificaciones realizadas por los expertos.

| Dimensiones | Sugerencias, cambios, modificaciones |
|---|--|
| A nivel general | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar el cuestionario en general en lo referente a ortografía y la redacción de las preguntas en término semánticos. |
| Organización | <ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a la organización los expertos expresaron que la cantidad de ítems era insuficiente. Por lo cual, se recomendó elaborar nuevas preguntas relacionadas con esa variable pasando de 4 a 9 ítems. • Asimismo, sugirieron mejorar la redacción de los ítems que consideraron no respondían a los criterios establecidos. |
| Metodología | <ul style="list-style-type: none"> • Revisar el sentido y reelaborar las preguntas de esta variable. • Agregar nuevas preguntas al cuestionario debido a que de acuerdo a los expertos eran muy pocas. Es decir, adaptar nuevas preguntas y pasar de contener sólo tres ítems a seis. |
| Utilidad | <ul style="list-style-type: none"> • Respecto a la dimensión utilidad los expertos recomendaron reelaborar el primer ítem debido a que su redacción no se comprendía lo que intentaba medir. |
| Práctica Docente de los Formadores | <ul style="list-style-type: none"> • En un relativo a la dimensión práctica docente de los formadores los expertos recomendaron: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elevar de 4 a 6 ítems relacionadas con la práctica docente de los formadores ✓ Reelaborar los dos primeros ítems debido a que no se entendía. |
| Contenidos de los Módulos | <ul style="list-style-type: none"> • Con relación a los contenidos de los módulos los expertos consideraron que los ítems respecto a los objetivos, |

| | |
|-----------------------------|--|
| | contenidos y logros alcanzados en cada módulo fueran reelaborados. |
| Medios y Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • En relación a la dimensión sobre medios y recursos se sugirió que se aumentará uno más o sea pasó de 3 a 4 ítems para que la información que se pretendía recoger fuera completa. |
| Satisfacción General | <ul style="list-style-type: none"> • Respecto a la última dimensión relativa a la satisfacción general los expertos recomendaron: • Reelaborar las preguntas abiertas por ser muy genéricas • Elaborar preguntas más sencillas dirigidas a las posibles a las mejoras del programa. |

Nota: Elaboración propia.

Los resultados de la validación permitieron realizar las modificaciones y las correcciones de fondo y de forma sugeridas por los expertos, tanto en la redacción de las preguntas, como en el formato. Incorporadas las correcciones sugeridas, nuevamente se les pasó el cuestionario a los expertos para verificar los cambios, dando con esto el visto bueno para ser aplicado¹¹. Cabe destacar que este el referido cuestionario ha sido utilizado con posterioridad a esta investigación en actividades formativas, tales como Talleres, Diplomados, Especialidad tanto en el Ministerio de Educación (MINERD) como en el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT) y Monográficos en la Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD.

Posterior a la validación de los expertos, se realizó el análisis de la confiabilidad del instrumento dando como resultado lo siguiente. Para la confiabilidad del instrumento se utilizó el software JMetrik™ (Meyer, 2014) para realizar el cálculo de confiabilidad¹² utilizando el coeficiente α de Guttman-Cronbach y L_2 de Guttman. A continuación, mostramos los datos la tabla 34.

¹¹ La versión final del cuestionario puede consultarse en el anexo 2

¹² Nota: El programa JMetrik™ se puede descargar en <https://itemanalysis.com/>.

Tabla 34.
Relación de método e instrumento por regional validado.

| Método | Instrumento Monte Plata | Instrumento Bahoruco |
|------------------------------|-------------------------|----------------------|
| α de Guttman-Cronbach | 0.8322 | 0.8597 |
| L_2 de Guttman | 0.8471 | 0.8814 |

Nota: Elaboración propia.

Estos resultados muestran la confiabilidad del instrumento. El coeficiente de confiabilidad ρ tiene valores restringido al intervalo 0,1, donde 1 indica que el instrumento es muy confiable y 0 indica que no es confiable (de Ayala, 2013).

8.5.1.2 Aplicación del cuestionario.

Las capacitaciones para los tutores se desarrollaron en el mes de marzo del 2016. Durante una semana los formadores pasaron por las aulas de los cinco grupos desarrollando los módulos que contenía el programa de formación para tutores alineado y articulado con los Estándares Profesionales y Desempeño Docente de la República Dominicana. Antes de la aplicación del cuestionario de satisfacción a los participantes de la formación, el equipo investigador sostuvo una reunión con la finalidad de distribuir las tareas en los cinco grupos donde se aplicaría. En esa reunión, el coordinador principal motivó al equipo para que al pasar por los distintos grupos explicarían las instrucciones para completar el cuestionario. Llegado el viernes, último día de formación, el equipo investigador se distribuyó por los cinco grupos y en presencia de los formadores aplicaron el cuestionario a los 243 maestros-tutores (159 de la Regional de Monte Plata y 84 de Bahoruco). En él se les pidió a los participantes su valoración sobre las dimensiones de la formación: organización, metodología, utilidad, práctica docente de los formadores, contenidos, medios didácticos y grado global de satisfacción.

8.5.2 Las entrevistas y los grupos de discusión.

Desde el punto de vista del modelo de Kirkpatrick, con el cuestionario recogimos información del nivel I y con las entrevistas y los grupos de discusión se recogieron datos de los tres niveles restantes (Aprendizaje, Transferencia, Impacto-Resultante).

A continuación, se describen esos procesos. Dos meses después de haber finalizado el programa de capacitación y recogida la información del cuestionario de satisfacción (mayo-junio de 2016), se procedió a la realización de las entrevistas y de los grupos de discusión. Como parte de la preparación para la realización de la entrevista y los grupos de discusión se elaboraron las cartas de consentimientos informados y se prepararon los medios audiovisuales para las grabaciones. En la tabla 42 puede observarse la distribución de la cantidad de informantes clave, según instrumento y lugar de procedencia.

Tabla 35.

Distribución de la cantidad de informantes clave, según instrumento y lugar de procedencia.

| Informantes clave | Instrumento aplicado | Regional de procedencia | Cantidad |
|--|-------------------------------|--------------------------------|-----------------|
| Directora de Distrito | Entrevista no informal | Bahoruco | 01 |
| Directora de Distrito, Maestros Principiantes | Entrevista no informal grupal | Monte Plata y Bahoruco | 16 |
| Maestros tutores, Directoras de Centros Educativos | | | |
| Encargadas de Recursos Humanos y Coordinadora de inducción | Entrevista no informal grupal | Monte Plata y Bahoruco | 02 |
| Técnicos y directores de distrito | Grupo de Discusión | Monte Plata y Bahoruco | 10 |
| Maestros tutores | Grupo de Discusión | Monte Plata | 12 |
| Maestros-tutores | Grupo de Discusión | Bahoruco | 12 |
| Maestros tutores (6 de la regional de Monte Plata y 6 de Bahoruco. | Grupo de Discusión Mixtos | Monte Plata y Bahoruco | 12 |
| Total | | | 65 |

Nota: Elaboración propia.

8.5.2.1 Desarrollo de las entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas en junio de 2016, dos meses después de haber finalizado la formación. Las entrevistas adoptaron forma de dialogo, resultando una conversación manera abierta y en un ambiente natural, sin que el entrevistado sintiera que estaba siendo juzgado y ni mucho menos examinado.

Con las entrevistas se pretendía confrontar las informaciones dadas en el cuestionario de satisfacción aplicado al finalizar la formación de manera in situ, así como profundizar sobre competencias desarrolladas durante el proceso formativo y cómo estos aprendizajes se han estado aplicando tanto al desarrollo de la acción tutorial como también en su propia práctica docente.

En relación a las entrevistas es necesario matizar, en cuanto los directores, maestros principiantes y tutores de Monte Plata procedían del mismo centro educativo. Las entrevistas fueron realizadas en el mismo centro educativo. En dicha conversación los informantes compartieron sus vivencias y sus experiencias sobre el programa de formación y el desarrollo de la acción tutorial.

Las entrevistas realizadas fueron tanto individual como grupal, en el marco de talleres de seguimiento y visitas de seguimiento a la implementación del proyecto realizadas por el equipo del MINERD. Se realizó una entrevista de manera individual a directora de la Regional de Bahoruco. De igual forma, la entrevista grupal a un (1) director distrital, cinco (5) maestros principiantes, cinco (5) tutores y cinco (5) directores de centros educativos de las referidas regionales. Y finalmente, se entrevistaron las encargadas de recursos humanos y coordinadora del proyecto de inducción para maestros principiantes de las Regionales de Bahoruco y Monte Plata.

Como resultado de la primera entrevista emergieron las preguntas que servirían de base para realizar las demás. En la tabla 70 en el anexo 14 aparecen las preguntas que emergieron durante la conversación entre el entrevistador y los entrevistados.

8.5.2.2 Desarrollo de los grupos de discusión.

Los Grupos de Discusión fueron planificados para realizarse entre los meses de junio y julio. El primer grupo de discusión se realizó el mes de junio de 2016, con los técnicos y directores distritales que participaron en el taller-encuentro de sensibilización sobre el proyecto de inducción de maestros principiantes. Los tres grupos de discusión restante se realizaron en julio de 2016, aprovechando que para esa ocasión habría dos encuentros de las dos regionales con todos los tutores para compartir la experiencia sobre el desarrollo de los programas de acción tutorial con los maestros principiantes.

Una vez conformados los grupos, se preparó un calendario para la realización de dichos grupos de discusión con los tutores de las dos regionales. El segundo grupo de discusión se realizó el martes 19 de julio con 12 maestros tutores de la Regional de Monte Plata. El tercer grupo de discusión se realizó el miércoles 20 de Julio con los maestros tutores de la Regional de Bahoruco. Y el cuarto grupo de discusión se realizó el jueves 22 de julio con tutores de las dos regionales.

Con estos grupos de discusión se pretendía evaluar cómo los participantes han puesto en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas en su contexto laboral y cuáles efectos o impacto resultantes, se han producido la interior de las instituciones donde se ha desarrollado el programa con el fin de valorar los beneficios que ha producido la acción formativa en el contexto. Como resultado del primer grupo de discusión las preguntas desarrolladas fueron adquiriendo mayor relevancia y se fueron emergieron otras en la medida sirvieron de base para realizar los en la medida que se avanzaba en la aplicación de la técnica. En la tabla que aparece a continuación se puede observar las preguntas que emergieron durante la conversación entre el entrevistador y los participantes. Las preguntas emergentes de los grupos de discusión se pueden consultar en la tabla 71, anexo 15.

Tanto los Grupos de Discusión y las Entrevistas fueron grabadas en voz y filmados los correspondientes consentimientos informados¹³.

8.6 Sistema de registro y procesamiento de la información

8.6.1 Datos cuantitativos.

Los datos de tipo cuantitativo procedentes del cuestionario se tabularon con Microsoft Excel versión 2016 con las diferentes categorías, se crearon códigos para cada una de las categorías para cada variable con el inicio de la letra de la de dicha variable y el número de preguntas que contenía. Las preguntas abiertas donde los maestros-tutores expresaban su grado de satisfacción opiniones recomendaciones respecto al programa fueron transcritas literalmente y procesado junto con la base de datos del cuestionario para su posterior análisis. En la tabla 36 se puede observar dicha organización.

Tabla 36.

Categorías y códigos para el registro y procesamiento de la información.

| Categorías | Código |
|-------------------------|---------------|
| Datos Sociodemográficos | DS-1-5 |
| Organización | O-1-8 |
| Metodología | M-1-6 |
| Utilidad | U-1-3 |

¹³ Ver modelo en anexo 3.

| | |
|---|-----------|
| Práctica de los formadores | PD-1-6 |
| Contenido de los módulos | CM-1-8 |
| Medios y Recursos | MR-1-4 |
| Satisfacción general | SG-1-2 |
| Satisfacción General Preguntas abiertas | SG-PA-1-2 |

Nota: Elaboración propia.

8.6.2 Datos cualitativos.

Para realizar el análisis cualitativo se utilizó el software ATLAS.ti 7 para Windows, en su versión 7.5.4. La utilización del software ha permitido realizar diferentes tipos de análisis a partir de los datos obtenidos mediante los instrumentos citados anteriormente. Los pasos seguidos para el análisis fueron los siguientes:

1. Reducción de los datos cualitativos a unidades de significado.
2. Disposición y transformación de datos;
3. Búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado.
4. Obtención de resultados y verificación
5. Comparación de las unidades de significado.
6. Construcción de Categorías
7. Construcción de núcleos temáticos Metacategorías
8. Construcción de vectores cualitativos.

Luego de transcribir las entrevistas y los grupos de discusión aplicados en el programa de ATLAS.ti., se crearon se creó un sistema de clave o código para cada una de las categorías emergentes, según participante y fuente de información. En la tabla que se presenta a continuación se puede observar dicha organización del sistema de claves concerniente a los sujetos participantes y para las fuentes de información.

Tabla 37.
Sistema de claves según sujetos participantes

| Tutores de la Regional Educativa de Bahoruco | Tutores de la Regional Educativa de Monte Plata | Técnicos Distritales | Directores de Centro | Maestros Principiantes | Grupo Mixto |
|--|---|----------------------|----------------------|------------------------|-----------------|
| “T1-B -T-12-B” | T1-MP-T-12-MP | “TD1-TD10” | DC1-DC5” | “MP1-PM5” | “T1-GM -T12-GM” |

Nota: Elaboración propia.

El sistema de claves utilizado, según fuente de información fue el siguiente:

- Entrevista no estructurada a Técnicos Distritales de las Regionales Educativas de Bahoruco y Monte Plata **(E1)**. Entrevista no estructurada a directores, de Centros, Director Distrital, Tutores y Maestros Principiantes de las dos Regionales **(E2)**. Entrevista no estructurada a directora de Centro, de la Regional Educativa de Bahoruco **(E3)**.
- Grupo de Discusión Mixto con maestro-tutores de las dos Regionales Educativas **(GDD-M)**. Grupo de Discusión con maestros-tutores de la Regional Educativa de Monte Plata **(GDD-MP)**. Grupo de Discusión Mixto con Técnicos y Directores Distritales de las dos **(GDD-TD)**. Grupo de Discusión con tutores de la Regional Educativa de Bahoruco **(GDD-B)**.

8.7 Triangulación

Tal y como se ha explicado en el capítulo anterior respecto al diseño, existen muchos diseños desde los cuales se puede abordar la metodología mixta en la investigación. Un aspecto decisivo para llevar a cabo un estudio mixto es precisar y describir cómo se haría la integración o triangulación con la finalidad de dar a los resultados utilizando diversos métodos. Se entiende la triangulación como el proceso y acción de reunir y cruzar de manera dialéctica toda la información recolectada en una investigación del objeto de estudio, mediante a los instrumentos utilizados, constituyendo el corpus de resultados de la investigación (Cisterna Cabrera 2005). Como procedimiento de control garantiza la confiabilidad entre los distintos resultados de una investigación, evidenciando que el uso estas estrategias muestra mayor fuerza en su interpretación y construcción que otros estudios que solo han utilizado un solo método (Donolo, 2009).

En la presente investigación la estrategia de triangulación se ha utilizado en las diferentes fases tanto en el uso de métodos como en la recogida de información y el análisis e interpretación de los datos.

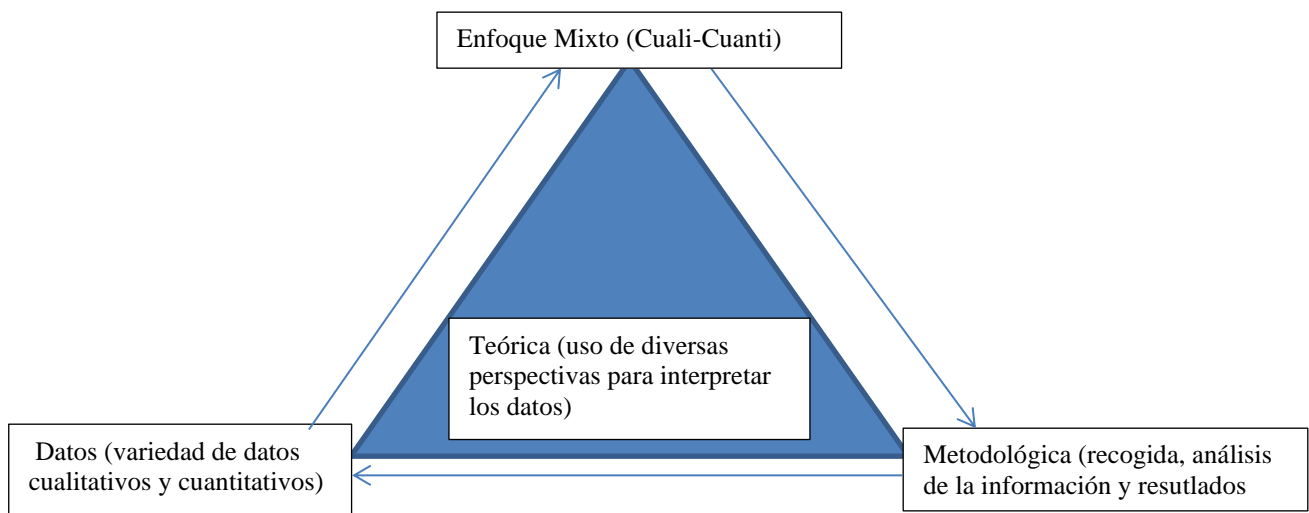


Figura 65. Triangulación de datos de la investigación.

Nota: Elaboración propia.

8.8. Rigor y credibilidad de la investigación cualitativa

En este apartado se trata de detallar aquellos procedimientos que, desde la óptica cualitativa y naturalista, se han utilizado para garantizar la veracidad de esta investigación. No debe olvidarse que uno de los puntos más polémicos en todo proceso de indagación que desee autoproclamarse como científico se sitúa en:

“La presentación clara y racional de sus criterios de veracidad, es decir, la profundidad con la que es capaz de demostrar el rigor de sus explicaciones, construcciones y conocimientos” (Angulo, 1990, 722).

Sin embargo, no es menos cierto que a partir de los ya clásicos trabajos seminales de Samuel Lincoln y Egon Guba, se han desarrollado una serie de procedimientos que permiten, en cierto grado, asegurar el rigor en las investigaciones naturalistas o cualitativas. También se debe estar consciente que el establecimiento del rigor, la validez y fiabilidad (por usar términos de naturaleza positivista) en la investigación cualitativa es algo que no es posible separar del desarrollo del proceso mismo de investigación. Es decir, para asegurar la credibilidad de los resultados se han utilizado procedimientos y estrategias tanto durante el proceso de recogida de información como en el de análisis de la misma.

Para Guba (1989) existen cuatro criterios que deben ser cumplidos para que los resultados de una investigación puedan ser considerados como científicos: valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Las estrategias utilizadas para alcanzar esos criterios son radicalmente diferentes en función de los supuestos epistemológicos y metodológicos en los que se inspire la investigación. Tal y como queda reflejado en el siguiente cuadro, en una investigación cualitativa los términos a que hacen referencia esos criterios son: *Credibilidad* (valor de verdad, o validez interna en la investigación de corte positivista), *Transferibilidad* (Aplicabilidad o validez externa), *Dependencia* (Consistencia o fiabilidad) y *Confirmabilidad* (Neutralidad u objetividad en los estudios de corte positivista).

Tabla 38.

Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad.

| Aspecto | Término positivista | Término naturalista |
|-------------------|----------------------------------|---------------------|
| • Valor de verdad | • Validez interna | • Credibilidad |
| • Aplicabilidad | • Validez externa/generalización | • Transferibilidad |
| • Consistencia | • Fiabilidad | • Dependencia |
| • Neutralidad | • Objetividad | • Confirmabilidad |

Nota: Extraído de Medina (2006, p. 3).

Credibilidad, Confirmabilidad y dependencia son, debido a la naturaleza de los estudios cualitativos, interdependientes; es decir, y permítasenos un desliz positivista, poseen un elevado grado de correlación directa. Si alcanzar la credibilidad supone asegurarse que los resultados de la investigación son verdaderos y se corresponden, en cierta medida, con los fenómenos (validez interna en términos positivistas) estudiados, la Confirmabilidad se alcanza cuando se puede concluir que los resultados de la investigación no están influidos o distorsionados por los intereses o motivaciones del investigador. Parece lógico pensar que ambas propiedades o criterios son mutuamente constitutivas, constituyen las dos caras de una misma moneda. Es decir, asegurarnos que no existen sesgos producidos por el investigador (Confirmabilidad) no tiene razón de ser si no es para aumentar la adecuación de nuestros resultados con los fenómenos que hemos estudiado.

Con respecto a la transferibilidad (validez externa o aplicabilidad), ha de reseñarse, que en el caso de este trabajo y adecuándose a la epistemología que sustenta los estudios cualitativos, no ha sido un tema de especial preocupación científica. Más que por extrapolar mis resultados a otros contextos, me he preocupado por describir, explicar, comprender e interpretar una realidad concreta y específica situada en un contexto social, histórico y político determinado.

En lo que sigue se detallan las estrategias que se han seguido durante el proceso dialéctico de recogida-análisis de datos, para cumplir en lo posible con esos criterios.

8.8.1. Credibilidad.

Se trata de responder a la cuestión de si lo que se ha descrito, anotado o interpretado en esta investigación se corresponde con la realidad de los fenómenos de los que me he ocupado. O, en otras palabras, ¿son los resultados creíbles? Sin embargo, en este aspecto cabría matizar lo siguiente. Para la lógica de las investigaciones de corte positivista, la validez interna del proceso indagativo se dirige principalmente a conseguir y demostrar el isomorfismo entre sus resultados y los fenómenos que estudia: “En la lógica de la experimentación el valor de verdad de una investigación se alcanza si el investigador es capaz de asegurar que lo que él supone que ocurre, realmente ocurre” (Angulo Rasco, 1988, p. 417).

Sin embargo, el hecho que la naturaleza de la realidad que aborda este estudio, antes que estable y regular, dependa de los significados que las personas construyen como consecuencia de relaciones dialécticas con otras personas y con la estructura social objetiva en la que se desenvuelven, impide siquiera considerar la posibilidad de obtener un total isomorfismo entre “sus” realidades y “mis” percepciones. En cualquier caso, antes que, de ese isomorfismo, me he preocupado por la credibilidad de los resultados, conjeturas y procedimientos en relación al contexto y las circunstancias en las que se ha desarrollado la investigación y a las fuentes de información que se han utilizado. Se trata, según Guba, de contrastar las interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos.

Las estrategias que se han seguido para asegurar la credibilidad de los datos han sido: estancia prolongada en el campo, triangulación (de métodos, de sujetos y de investigadores) y corroboración estructural y adecuación referencial.

8.8.1.1 Estancia prolongada en el campo

La primera dificultad y reto con el que se enfrenta toda investigación cualitativa se refiere a cómo introducirnos y penetrar en el universo de significados de los sujetos investigados sin distorsionar el “nicho ecológico” en el que actúan, con el objeto de recoger datos precisos y veraces en calidad y cantidad que permitan describir e interpretar aquel universo. Sabía que un largo periodo de permanencia en el lugar donde se suceden los fenómenos objetos de estudio es una de las mejores garantías para conseguir ver la realidad que estudiaba “desde” las categorías interpretativas de las personas que participaron en el estudio. En ese sentido, la permanecía en el campo fue de once meses.

Pero también, ha de puntualizarse algo que me parece importante. Si la permanencia continuada y duradera en el campo trata, por un lado, de conseguir las mayores cotas de naturalidad y espontaneidad en los participantes y, por otro, la comprensión por parte del investigador del universo de significados de los participantes, es decir, si para describir, interpretar y comprender la realidad social objeto de este estudio debía vivir “en” esa realidad del mismo modo que la viven aquellos que la modelan, entonces tenía mucho ganado porque yo ya “había habitado aquel universo” durante once meses.

Lo que se quiere decir es que si bien es cierto que la persistencia o presencia continuada en el campo supone siempre que un agente externo entra en contacto durante un periodo y suele ser más o menos, aculturizado y nativizado en las pautas del grupo; no es menos verdad que en mi caso concreto era todo lo contrario pues yo ya pertenecía al campo objeto de estudio desde un principio, era “nativo desde el origen”, porque coordinaba el Proyecto de Inducción de Maestros Principiantes.

Decía que tenía mucho ganado porque el conocer el mundo objeto de estudio como “un nativo” supone para todo investigador un proceso de aprendizaje lento y casi siempre lo suficientemente largo como para asegurar la credibilidad de los resultados de la investigación.

Ese aprendizaje yo ya lo había realizado y ello me permitió, en un período relativamente corto de tiempo (11 meses), ser lo suficientemente invisible en las regionales, y distritos donde se realizó el trabajo de campo para conseguir que los participantes se mostraran tal cual eran y para alcanzar a describir lo que “para ellos” significaba haber participado de la capacitación y desarrollar programas de acción tutorial con los maestros principiantes. Esa facilidad para hacerme “invisible” no derivó solamente de mi conocimiento “emic” de la cultura de la formación y la práctica como técnico del MINERD. Pude ser rápidamente “uno más” los maestros, y autoridades son profesionales muy acostumbrados a compartir sus vivencias con los técnicos del MINERD.

8.8.1.2 *Juicio de expertos*

Quizás haya sido ésta una de las actividades llevada a cabo para asegurar la credibilidad de esta investigación que más interés me han suscitado. Diez colegas de la Universidad de Barcelona, y dos sociólogos y un investigador de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, (UASD) han sido unas magníficas críticas del trabajo. Con ellos pude comentar y analizar la pertinencia del estudio, las cuestiones relativas al trabajo de campo, los problemas que suscitó el análisis de datos y la coherencia de las conclusiones. Así mismo pude compartir mis dudas, las ramificaciones del trabajo y los cursos de acción más pertinentes. Se intentó seguir al máximo las palabras de Guba (1989) respecto al papel de los jueces externos: “Los investigadores deberán exponer su pensamiento a ese “jurado” de iguales y afrontar cualquier cuestión que puedan plantear” (p. 158).

8.8.1.3 *Triangulación*

La credibilidad hace referencia a la consistencia de las descripciones de la realidad que ofrecen los datos de una investigación. Es decir, si se ha descrito y explicado realmente lo que se cree haber descrito y explicado. Decía al principio de este epígrafe que desde una visión positivista la credibilidad (validez interna) se alcanza demostrando el isomorfismo entre los datos de una investigación y la realidad que tratan de representar. En una investigación que como esta se inscribe dentro de un marco fenomenológico interpretativo, ese isomorfismo debe establecerse con las percepciones, intuiciones, ideas creencias y valores de las personas investigadas.

Es decir, aquí el criterio de validez son los significados que los actos y fenómenos observados tienen para los actores sociales que los protagonizan. Este es el criterio de validez más importante en la investigación interpretativa y al que, naturalmente, se ha dedicado más esfuerzos.

Para alcanzar ese isomorfismo se utilizan las técnicas de triangulación. Se trata, siguiendo a Cohen y Manion (1989), de combinar dos o más metodologías para la recolección y análisis de datos y para el establecimiento de conclusiones. La triangulación se convierte de ese modo en el procedimiento (o mejor conjunto de procedimientos) más importante y poderoso de contrastación, esto es, de producción de validez o credibilidad en la investigación cualitativa. Pero por su multifuncionalidad, la triangulación también ha permitido reforzar la Confirmabilidad (objetividad) y la dependencia (fiabilidad) de los datos.

De las múltiples modalidades de triangulación existentes (de métodos, de teorías, de fuentes de datos, de investigadores, de sujetos) se han utilizado dos de ellas en dos ámbitos diferentes pero complementarios: para contrastar la opinión de personas (de investigadores y de sujetos) y para complementar métodos de recogida de datos (de métodos). Estos procedimientos de contraste se han desarrollado repetidas veces, tanto durante la permanencia en el campo como después de abandonarlo para reconstruir el conocimiento generado. En lo que sigue se detallan brevemente.

Triangulación de métodos. En este estudio se han combinado y solapado dos estrategias metodológicas para la recogida de información: las Entrevistas no Estructuradas y los Grupos de Discusión. El objetivo que se pretendía al realizar este solapamiento de métodos era doble. En primer lugar, era consciente de que ningún método de recogida de información por sí sólo era capaz de recoger todos los matices, aspectos y características de un objeto de estudio de naturaleza social y simbólica. Para conocer esa realidad cambiante, inestable y multidimensional no era suficiente el uso exclusivo de la entrevista y cuestionario.

De manera que combinar y solapar entrevistas grupos de discusiones ha permitido dar más consistencia a los datos ya que las debilidades de un método de recogida de información se veían compensadas con las potencialidades del otro.

Pero el recoger la información por diferentes vías (la triangulación pluri-metodológica llevada a cabo), además de facilitar la captación de fenómenos holísticos como los estudiados, ha permitido, sobre todo, comprobar la información misma, detectando sus coincidencias, contradicciones, estableciendo, en suma, su veracidad. Con el uso de dos métodos de recogida de información se ha podido detectar y corregir los sesgos y parcialidades de cada uno de ellos.

Al utilizar el cuestionario entrevistas y grupos de discusión, además de captar más fácilmente la complejidad del objeto de estudio se ha podido contrastar la información misma reforzando la validez interna (credibilidad), la fiabilidad (dependencia) y la Confirmabilidad (objetividad) de los datos.

8.8.1.4 Corroboración estructural y adecuación referencial

Sólo fui consciente del sentido y significado de este requisito para la credibilidad en la investigación cuando finalizó el trabajo de campo y me encontré ante un maremagno de datos procedentes de diversas fuentes y recogidos mediante diversas estrategias. La corroboración de la coherencia estructural de los resultados supone “ajustar” todas las piezas del complejo mecanismo conceptual-metodológico de la investigación.

Al rompecabezas inicial de la cantidad de datos se les ha dado sentido y coherencia interna a través de la estrategia de análisis de las comparaciones constantes (Glaser & Strauss, 1967). Se trata de categorizar los datos, agruparlos y reagruparlos; comprobar todos los datos y las interpretaciones entre sí para asegurar que no existan conflictos internos ni contradicciones. También he intentado que todas las interpretaciones (conclusiones) vayan acompañadas de las evidencias y los hechos en las que se basan.

Por mi experiencia durante el proceso de análisis de datos, creo que el método de las comparaciones constantes es una de las mejores estrategias para alcanzar un elevado nivel de coherencia estructural de las conclusiones. En efecto, cuando habiendo codificado/categorizado una unidad de significado me asaltaban dudas acerca de la correspondencia entre la categoría inducida (el concepto) y la unidad de significado categorizada (el fenómeno) o entre conceptos de primer orden (los datos narrativos) y de segundo orden (mis interpretaciones), por usar los términos de Van Maanen (1983), y de manera espontánea compara esa categorización con otras similares estaba fomentando la coherencia interna y estructural mis e interpretaciones porque: “El propósito del método

de comparación constante de codificación y análisis conjunto es generar teoría más sistemáticamente, más integrada, consistente, plausible y cercana a los datos” (Glaser & Strauss, 1967, p. 103).

Pero asegurar la coherencia estructural de las conclusiones no es suficiente para reforzar la credibilidad de la investigación cualitativa. La condición que hace suficiente a la corroboración estructural es la adecuación referencial. En ese sentido, a medida que se iban finalizando partes del análisis y se formulaban las conclusiones, éstas eran contrastadas con los documentos donde habían sido almacenados los datos (cuadernos de campo, grabaciones y transcripciones de las entrevistas, codificación, categorización y formulación de constructos teóricos durante el análisis de datos). Todos esos materiales y documentos se han recogido y almacenado para permitir la comprobación externa de otros investigadores a modo de pista de revisión o como fuente de nuevos trabajos de investigación en el área que nos ocupa.

8.8.2. Transferibilidad.

Aunque comprendo que este trabajo depende del contexto, por tanto, con mis resultados se pueden generalización o transferibilidad. En la investigación interpretativa, la transferibilidad de los resultados a otros contextos (aunque no sea un fin primordial de esta investigación) se alcanza con descripciones densas y minuciosas de los fenómenos estudiados, de su contexto de ocurrencia y con muestreos teóricos.

En cuanto al primer requisito, se ha intentado hacer una descripción minuciosa de la realidad estudiada. En el informe de conclusiones me ha preocupado que el lector pueda forjarse una idea lo más exacta y fiel posible de la realidad que he intentado describir e interpretar, es decir, poner de manifiesto la estructura de significados que atraviesa y da sentido a la realidad social estudiada. De manera que se ha intentado ofrecer a los lectores una información lo más minuciosa posible del contexto en el que se inscribe este trabajo para que les posibilite extrapolar o transferir en alguna medida mis resultados a sus contextos. En lo que se refiere al muestreo teórico, señalar que a medida que avanzaba el proceso simultáneo de recogida-análisis de datos se iba focalizando el esfuerzo por obtener información. Ese proceso estaba informado por los mismos datos recogidos.

Es decir, se seleccionaba a las personas que parecía que podrían ofrecer una información más relevante para los datos de que ya se disponía.

8.8.2 Dependencia.

En el contexto de las investigaciones de corte positivista, la dependencia hace referencia a la fiabilidad de los instrumentos de medición utilizados, esto es, la precisión con que miden lo que dicen medir. Si ésta es elevada, entonces los resultados serán constantes a través de repeticiones sucesivas. La fiabilidad asegura la consistencia, estabilidad, congruencia o confiabilidad de un instrumento de medición. Para evaluar la fiabilidad de una investigación (de sus instrumentos) se debe de conocer dos de sus características. Su *estabilidad*, a través de la repetición de las mediciones (se trata de buscar la correlación entre las puntuaciones a las que han llegado el mismo grupo de individuos a los que se les ha pasado dos veces la misma prueba).

Su *congruencia interna*, se trata de determinar el grado de homogeneidad interna, es decir, el grado en que todos los elementos del instrumento miden la misma característica (se suele utilizar la correlación de dos mitades). Nótese que estas características están principalmente orientadas a demostrar la fiabilidad en la posibilidad de replicación de la investigación (si los instrumentos son confiables, estables, homogéneos, entonces darán medidas semejantes independientemente de las personas y de los contextos donde se usen). Esta última idea es problemática, sin duda, en la investigación cualitativa porque tal y como Angulo Rasco (1988) sugiere: “sólo desde la lógica experimental es lícito, y propio, hablar de fiabilidad como replicación” (p. 462). Pero dadas las características ontológicas de la realidad asumidas en esta investigación, no sólo no se debe esperar replicabilidad en ella, ya el planteársela resultaría contradictorio y falaz en la investigación cualitativa. Es decir, el hecho que otro investigador o investigadora repitiese este estudio y alcanzase resultados discrepantes a los míos, antes que atribuirse a la posibilidad de errores o discrepancias en las estrategias de recogida y análisis de datos (aunque estos puedan darse) se explicaría, sobre todo, a la naturaleza divergente, inestable, cambiante y ambigua de la realidad social y a que la propia finalidad de la investigación es la de mantenerse sensible y captar todos esos matices diferenciales.

De modo que, en este caso, se ha desechado la idea de replicabilidad por la de *dependencia* que implica la noción de variación rastreable. Variación porque asumo que parte de la inestabilidad que he observado durante el trabajo de campo es real. Es decir, la dependencia en la investigación cualitativa está más relacionada con la congruencia interna que con la estabilidad de la fiabilidad usada en las investigaciones de corte positivista.

En palabras de Bogdan y Biklen (1982): “los investigadores cualitativos tienden a ver la fiabilidad como la adecuación entre lo que registran como datos y lo que ocurre actualmente en el ambiente de estudio, mucho más que como consistencia literal entre diferentes observaciones” (p. 44). En congruencia con lo anterior, en esta investigación se han utilizado *métodos solapados* para la recolección de los datos (como se ha dicho: cuestionario, y entrevistas y grupos de discusión) al objeto de obtener una mayor estabilidad en los mismos.

Pero sobre todo me he preocupado por obtener lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan fiabilidad interna, es decir, se ha intentado que exista una elevada congruencia entre los datos descriptivos recogidos y las interpretaciones que de ellos he realizado. Así, una alta dependencia interna se demostrará cuando otros investigadores distintos, a la vista de los datos descriptivos, lleguen a las mismas conclusiones. Con ese fin, mis interpretaciones han sido revisadas por observadores externos. Esa dependencia también se ha visto facilitada porque la mayoría de los datos han sido registrados automáticamente y porque se ha intentado preservar las pistas de revisión explicando minuciosamente los procesos de análisis que llevados a cabo y conservando todos los documentos donde se hallan registrados los datos.

8.8.3. Confirmabilidad.

Si la objetividad en la investigación de corte positivista descansa en la metodología (replicable, controlada, neutral) la Confirmabilidad en la investigación cualitativa reside en los datos. Ciertamente el problema de la objetividad rebasa con mucho las pretensiones de este trabajo. La cuestión de la neutralidad de método y valorativa en la que se basa la supuesta impersonalidad de la investigación positivista hace referencia a un punto altamente controvertido en la investigación cualitativa: la independencia del investigador.

Aquí, dejando de lado ese enorme problema, más que en la objetividad del procedimiento indagativo (su independencia con respecto al investigador) me he preocupado por la Confirmabilidad y el consenso con otros investigadores sobre los datos. En ese sentido, se han realizado esfuerzos para conseguir rigor y validez en los datos, a través de diversas modalidades de *triangulación* de personas e investigadores. Se ha perseguido conscientemente la intersubjetividad entendida antes como fusión que como adición de subjetividades para acercarnos a una objetividad compartida y reconstruida.

8.9 Análisis de datos cuantitativos

El cuestionario tipo Escala Likert tenía como finalidad valorar la eficacia relativa, pertinencia, relevancia y coherencia de los objetivos del programa, sus aspectos positivos y negativos del proceso formativo y la satisfacción global de los participantes.

La escala tenía con cinco (5) alternativas que representaban las distintas valoraciones de los maestros- tutores respecto a la formación recibida. La valoración se hizo efectiva mediante una escala de 1 a 5, siendo 1 el nivel más bajo de satisfacción y 5 el más alto.

El instrumento para medir la satisfacción consistió en 44 preguntas separadas en siete (7) categorías. El cuestionario se les suministró a 159 docentes en Monte Plata y a 84 maestros en Bahoruco. Cada pregunta del cuestionario (excepto las dos últimas, que eran de respuesta abierta) tiene cinco opciones para que el maestro responda su nivel de satisfacción. Para codificar la respuesta a cada pregunta se usó los códigos del 1 al 5 para representar cada opción y el cero (0) representa una respuesta en blanco. Para medir la satisfacción en cada pregunta como la medida de tendencia central se tomó la media aritmética de la respuesta a cada pregunta, ignorando las preguntas en blanco.

Para medir la satisfacción de cada sección del instrumento, se calculó la media aritmética de las respuestas de todas las preguntas de la sección, ignorando las respuestas en blanco. La satisfacción total de cada instrumento se midió como la media aritmética de todas las respuestas del cuestionario. Esto implica que no se hizo ningún tipo de modificación aplicando mayor o menor peso a ninguna sección o conjunto de preguntas. El análisis estadístico se realizó con el software Microsoft Excel, 2016.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó en dos partes. La primera está referida a describir los datos sociodemográficos de los maestros-tutores. Y la segunda a analizar las siete (7) categorías y sus respectivos indicadores respecto a la capacitación.

8.9.1 Datos sociodemográficos.

Los datos que se muestran a continuación ofrecen de manera consolidada y general la información sobre los maestros tutores de las dos regionales respecto a la distribución de frecuencias sobre las cinco categorías nominales: Sexo, procedencia, nivel educativo en que fue formado, área de desempeño y función que ejerce en el Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano. De acuerdo a la figura 66, de los 243 maestros-tutores que respondieron al cuestionario de satisfacción, el 70.78% corresponde al sexo femenino, mientras que el 29.22% es del sexo masculino este dato guarda coherencia con la tendencia actual de que el sistema educativo preuniversitario dominicano la mayoría de los docentes es mujer.

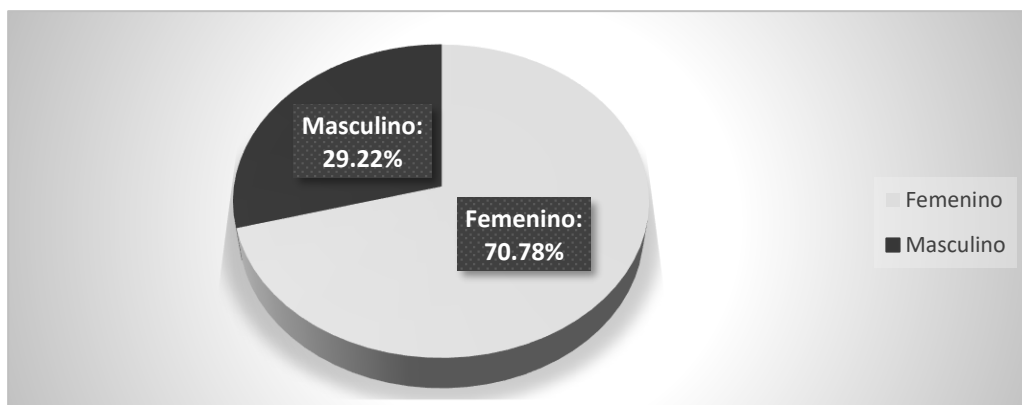


Figura 66.Relación de maestros-tutores las Regionales de Monte Plata y Bahoruco según sexo.

1. Distribución de los maestros-tutores de las Regionales de Monte Plata y Bahoruco, según distrito educativo

Tabla 39.

Distribución de los maestros-tutores, según distrito educativo.

| Regionales | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Regional 17 | | |
| Distrito 17-01: Yamasá | 52 | 21% |
| Distrito 17-02: Monte Plata | 40 | 16% |
| Distrito 17-03: Bayaguana | 22 | 9% |
| Distrito 17-04: Sabana G. de Boyá | 20 | 8% |
| Distrito 17-05: Esperalvillo | 25 | 10% |
| Subtotal | 159 | 65% |
| Distrito 18-01: Neyba | 30 | 12% |
| Distrito 18-02: Tamayo | 24 | 10% |
| Distrito 18-03: Villa Jaragua | 12 | 5% |
| Distrito 18-04: Jimaní | 5 | 2% |
| Distrito 18-05: Duvergé | 13 | 5% |
| Subtotal | 84 | 35% |
| Total, general | 243 | 100.00% |

Nota: Elaboración propia.

En cuanto el lugar procedencia de los maestros-tutores, de acuerdo a los resultados obtenidos el mayor porcentaje corresponde a la Regional de Monte Plata, para un 65%, mientras que el 35% son de la Regional de Bahoruco. Este dato es coherente, debido a que de la cantidad total de tutores 159 procede de la regional que obtuvo mayor porcentaje. Además, se justifica debido a que la mencionada regional era la que tenía mayor cantidad de maestros principiantes que ingresaron en el 2015-2016.

2. Relación de maestros-tutores, según el nivel educativo en que se graduó

Tabla 40.

Relación de maestros-tutores, según el nivel educativo en que se graduó

| Nivel de Desempeño | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|-------------------|-------------------|
| Inicial | 18 | 7.41% |
| Primario | 154 | 63.37% |
| Primario-Secundario | 5 | 2.06% |
| Secundario | 66 | 27.16% |
| Total | 243 | 100.00% |

Nota: Elaboración propia.

Los maestros-tutores que participaron en la acción formativa pertenecen a diferentes niveles educativos. La tabla muestra que el mayor porcentaje de los maestros se graduó en el nivel primario con un 63.37%. Le sigue con un 27. 6% el nivel secundario; el 7.41% se graduó en el nivel inicial y sólo el 20% realizó estudios tanto en nivel primario como en el secundario, así se muestra en la tabla 41.

3. Distribución de maestros-tutores, relativo al área de desempeño

Tabla 41.
Distribución de maestros-tutores, relativo al área de desempeño

| Áreas Desempeño | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------|------------|----------------|
| Ciencias Naturales | 19 | 7.82% |
| Ciencias Sociales | 20 | 8.23% |
| Contabilidad | 1 | 0.41% |
| Educación Artística | 3 | 1.23% |
| Educación Física | 19 | 7.82% |
| Francés | 1 | 0.41% |
| Lengua Española | 22 | 9.05% |
| Matemáticas | 32 | 13.17% |
| Informática | 4 | 1.65% |
| Nivel Primario | 91 | 37.45% |
| Ingles | 4 | 1.65% |
| Nivel Inicial | 9 | 3.70% |
| Sin área específica | 18 | 7.41% |
| Total | 243 | 100.00% |

Nota: Elaboración propia.

4. Relación de los maestros-tutores de acuerdo a la función que desempeña

Tabla 42.
Relación de los maestros-tutores de acuerdo a la función que desempeña

| Función Educativa | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------------|------------|----------------|
| Coordinador pedagógico | 30 | 12.35% |
| Director | 15 | 6.17% |
| Maestro | 172 | 70.78% |
| Orientador | 7 | 2.88% |
| Subdirector | 7 | 2.88% |
| Técnico Distrital | 12 | 4.94% |
| Total | 243 | 100.00% |

Nota: Elaboración propia.

En relación a la función que desempeñan los maestros-tutores dentro de la estructura del Sistema Educativo Preuniversitario, de los 243 participantes que completaron el cuestionario, se puede observar que el 70.78% ejerce como maestro, es decir que su función está en impartir docencia en el aula con los estudiantes. Le sigue con un 12.35% el coordinador pedagógico; con un 6.7% directores de centro; un 4.94% corresponde a técnicos distritales y los profesionales como orientador y subdirector con un 2.88%. Estos datos arrojados se corresponden con los criterios de selección para ejercer la función como tutor. Es decir, que uno de los requisitos indispensables para ser candidato a tutor era tener o haber tenido experiencia en el proceso docente-educativo.

8.9.2 Valoraciones de los maestros-tutores sobre la capacitación

A continuación, se presentan los valores obtenidos para cada una de las categorías e ítems que el cuestionario contiene. En cada figura aparecen dos columnas referentes al promedio general de las valoraciones realizadas por los maestros-tutores de las dos regionales. Finalmente, en la última figura se presenta de manera general las valoraciones de ambas regionales.

8.9.2.1 Organización.

Al evaluar la jornada de capacitación, los maestros tutores participantes, otorgaron puntuaciones que, en promedio, ascienden a 4.65 y 4.73 sobre una escala de cinco (5) puntos en Monte Plata y Bahoruco mostrando los altos niveles de satisfacción en cuanto a los elementos evaluados en esta categoría; tal y como indica la figura 67.

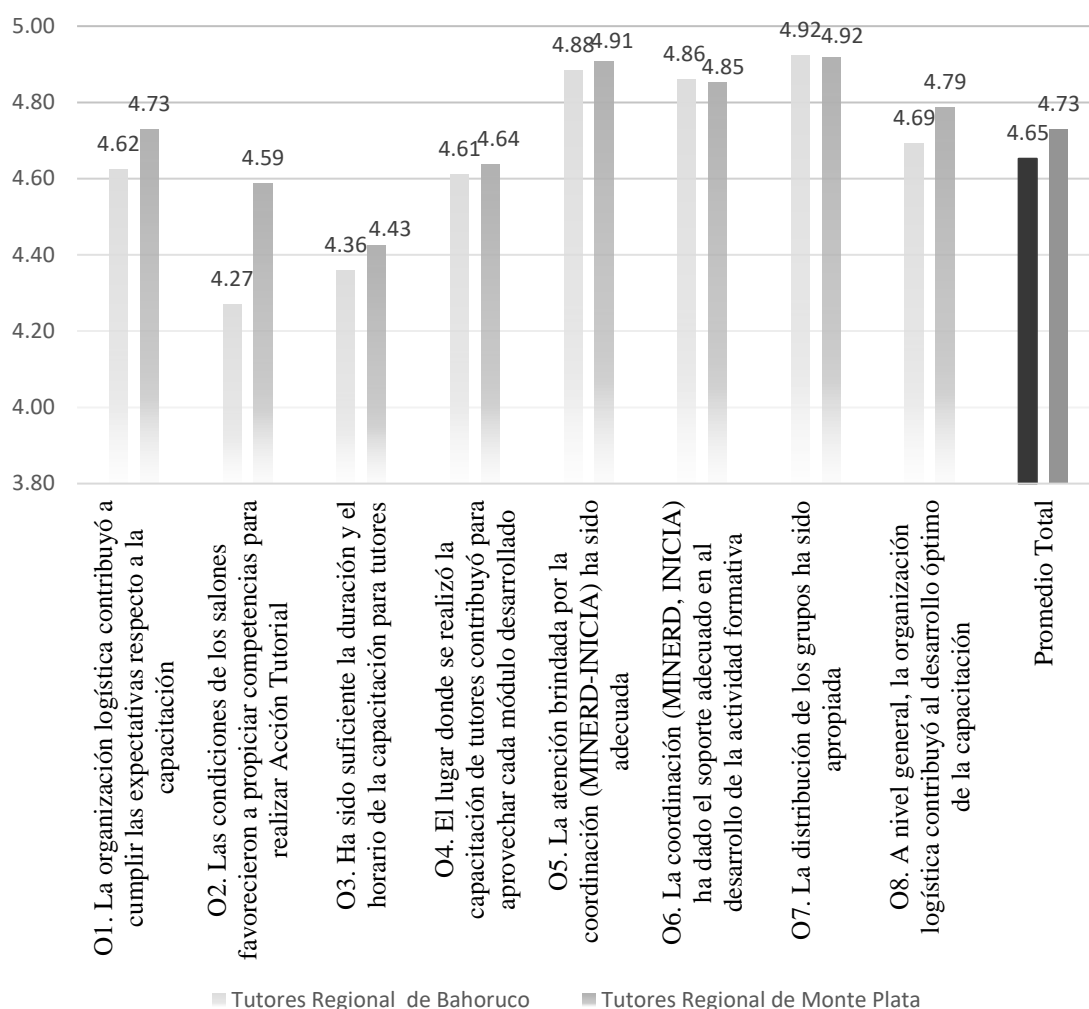


Figura 67. Distribución de las valoraciones de los tutores concerniente a la organización capacitación.

En la figura se muestra, en términos valoración, el grado de satisfacción experimentado por los participantes en la capacitación. En relación a los elementos: logísticas y coordinación, soportes y recursos, atención brindada durante el tiempo de la capacitación, se puede observar que la mayoría de los maestros-tutores consultados indicaron sentirse satisfechos o muy satisfechos. Pero, a pesar de estos altos niveles de satisfacción experimentados, al analizar las opiniones y los relatos de los tutores participantes se puede observar que ciertos aspectos, de tipo logísticos, deben ser mejorados.

Algunos no tenían las facilidades en las habitaciones (aire no se apagaba, frío) ... pero es necesario que el hotel mejore, la cobertura del internet y la comida... se debe mejorar el tiempo para desglosar cada módulo. (Opinión tutores Bahoruco) Considero que es bastante material y poco tiempo... La rapidez en la que se imparte la clase y también la rapidez de informes de entrega, por los escasos del internet en algunas zonas. (Opiniones tutores/as Monte Plata).

No obstante, a estos señalamientos sobre elementos logísticos a ser mejorados, se puede observar, al desagregar el análisis atendiendo a cada uno de los componentes considerados en la organización una alta proporción de los tutores indicaron estar satisfechos o muy satisfechos.

Respecto a la que, si la organización logística contribuyó a cumplir las expectativas respecto a la capacitación, los tutores de ambas regionales con una puntuación de 4.62 Bahoruco y 4.73. Monte Plata. De igual forma, los tutores de Bahoruco valoran con 4.27 y Monte Plata con 4.59 relativo a que si las condiciones de los salones favorecieron a propiciar competencias para realizar Acción Tutorial.

En lo concerniente a la suficiencia en termino de días y el horario de la capacitación para tutores de Bahoruco valoró con 4.36 y Monte Plata con 4.43. Con relación al lugar donde se realizó la capacitación de tutores y su contribución para aprovechar cada módulo los tutores de Bahoruco puntuaron con 4.61 y Monte Plata con 4.64.

Los tutores de Bahoruco valoraron con 4.88, mientras que Monte Plata con 4.91, la adecuación de la atención brindada por la coordinación (MINERD-INICIA). Respecto a la adecuación del soporte brindado por la coordinación (MINERD, INICIA) en al desarrollo de la actividad formativa, los participantes de la regional de Bahoruco otorgaron 4.86 y Monte Plata 4.85 en una escala de 5.

En lo relativo a pertinencia de la distribución de los grupos, los tutores de Monte Plata y Bahoruco valoraron este indicador 4.92 puntos respectivamente.

En términos generales, en lo concerniente a la contribución al desarrollo óptimo de la capacitación de la organización logística, asignaron una puntuación de 4.69, mientras que Monte Plata puntuó 4.79.

8.9.2.2 Metodología.

La metodología de enseñanza implementada en la capacitación alcanzó, en promedio, una valoración de 4.82 en Monte Plata y en Bahoruco 4.86, de un total de 5 puntos. Esto indica que, en mayor medida, los maestros-tutores experimentaron como satisfactorios los distintos componentes de esta dimensión. Esto se evidencia en la figura 68.

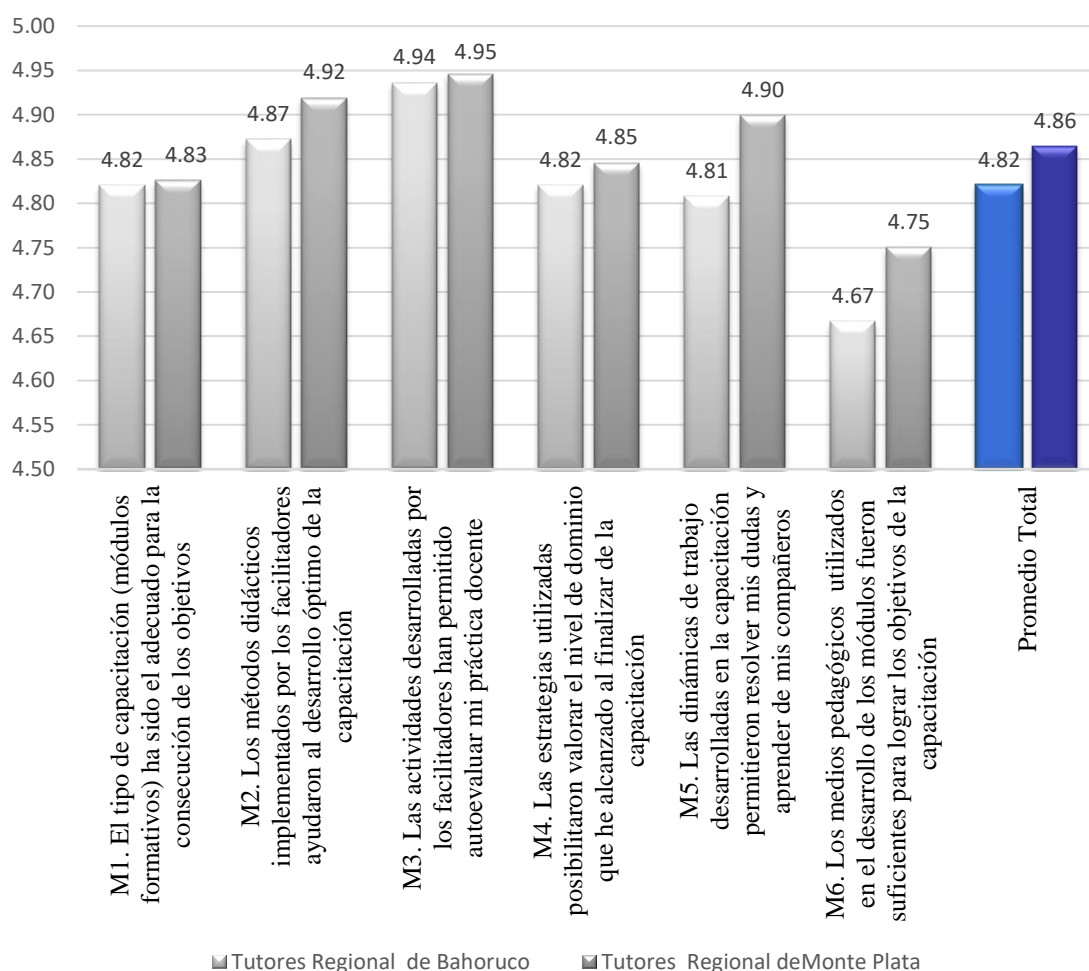


Figura 68. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a la metodología de la capacitación.

En el gráfico son presentados cada uno de los componentes valorados por los maestros-tutores. En estos se puede observar que una alta proporción de los consultados; tanto en la regional 17 (Monte Plata) como en la 18 (Bahoruco), indicaron sentirse satisfechos o muy satisfechos con: los medios pedagógicos utilizados, las dinámicas de trabajo, las actividades desarrolladas, estrategias utilizadas, actividades desarrolladas, métodos y el tiempo de la capacitación.

Las opiniones y relatos, de los tutores, al hacer referencia a la metodología implementada, se destaca: lo colaborativo, la precisión y la innovación.

“Los facilitadores fueron muy claros en todo, se dieron a entender, buena organización, dinámico, respetuoso... la metodología de la enseñanza ha sido muy bien desarrollada (Opinión tutores/as Monte Plata).

Los maestros utilizaron métodos innovadores... la enseñanza de las diferentes destrezas y estrategias empleadas... Las capacitaciones colaborativas, el trabajo en equipo. (Opinión tutores/as Bahoruco).

Las valoraciones concernientes al indicador sobre la adecuación de la metodología implementada para la consecución de los objetivos, los maestro-tutores de Bahoruco puntuaron con 4.82 y los de Monte Plata con 4.83 respectivamente. En lo relativo a la contribución de los métodos didácticos implementados por los facilitadores para el desarrollo óptimo de la capacitación los maestros-tutores de Monte Plata valoraron con 4.92 y los de Bahoruco con 4.87.

En lo respecta a las actividades desarrolladas por los facilitadores han permitido evaluar mi práctica docente donde todos los maestros indicaron como medio bueno, ya que calificaron los de Bahoruco con 4.94, mientras que los de Monte Plata 4.95. Los maestros tutores de Bahoruco y de Monte Plata se refirieron del indicador de la pertinencia de las estrategias para alcanzar el nivel de dominio al finalizar de la capacitación lo valoraron con 4.82 y 4.85 respectivamente.

Con puntuación de 4.90 en Monte Plata y 4.81 en Bahoruco fue la valoración que recibió el indicador relativo a adecuación de las dinámicas de trabajo desarrolladas en la capacitación para resolver las dudas y aprender de sus compañeros.

De igual forma, en el indicador sobre la suficiencia de los medios pedagógicos utilizados en el desarrollo de los módulos para lograr los objetivos de la capacitación los maestros-tutores de Bahoruco lo puntuó con 4.67 y Monte Plata con 4.75.

8.9.2.3. Utilidad

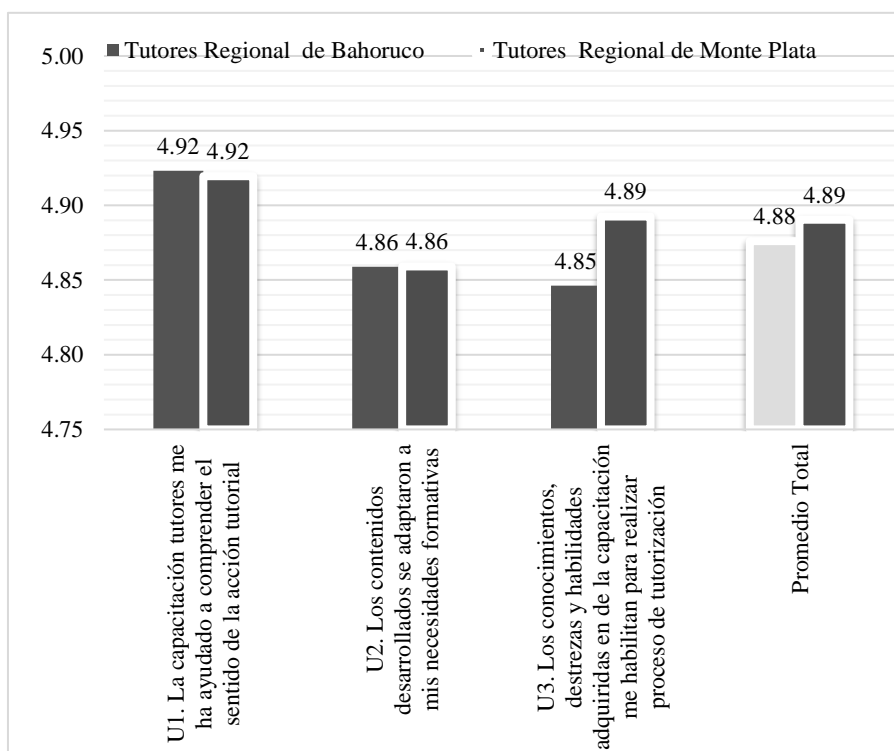


Figura 69. Distribución de las valoraciones de los tutores concerniente a la Utilidad de la capacitación.

En coherencia con las opiniones y/o relatos, anteriormente expuestos, la dimensión “utilidad de los conocimientos adquiridos” fue la que obtuvo, en promedio, la más alta valoración, 4.88 y 4.89 para las regionales 17 y 18 respectivamente. Esto indica un alto nivel de satisfacción. En relación a lo anterior, en el gráfico se puede observar que, aproximadamente, el 100% de los tutores consultados señalaron estar satisfecho y muy satisfecho con la utilidad de los conocimientos adquiridos. De las opiniones y relatos de los maestros tutores se puede aprehender: que la capacitación resultó ser un elemento de motivación para el trabajo y la acción tutorial; y, asimismo, propiciador de la autoevaluación de sus respectivas prácticas docentes.

Lo mejor de esta capacitación es que me llevó a verme a mí mismo, como maestro; para de esta forma reflexionar y poder orientar a través del diálogo y aprender de mi principiante, para así crecer de forma mutua y colaborativa e integradora (...) Se han llenado mis interrogantes y mis expectativas. Estoy lista, todo ha sido constructivo y de mucha ayuda (...) Los buenos conocimientos que llevo para aplicar y ponerlos en práctica (...).

Todos los nuevos conocimientos que tenemos la forma de reflexionar que tengo gracias a la capacitación, los saberes serán mejor implementados. (Opiniones tutores Monte Plata).

...he podido reflexionar sobre mi práctica pedagógica y he obtenido herramientas para poder brindarle ayuda a mi futuro principiante. (...) He aclarado muchas dudas y que han sensibilizado en comprender como pueden sentirse. (...) Lo mejor es que las dudas que pudimos tener fuimos aclarados y por lo menos tenemos otra forma de ver las cosas. (...) (Opiniones tutores Monte Plata).

“El conocimiento que hemos adquiridos sobre el manejo que vamos a tener al momento de acompañar a los/as maestros/as principiantes. También las dudas que nos han despejado en esta semana de capacitación” (Opiniones de tutores Bahoruco).

Estas opiniones quedan validadas con las respuestas dadas por los maestros tutores de ambas regionales en cada indicador de esta categoría. En lo relativo a eficacia de la capacitación para la comprensión del sentido de la acción tutorial, los maestros-tutores de Bahoruco valoración con 4.92, mientras que Monte Plata lo valoró con 4.92.

Con relación a si los contenidos desarrollados en la capacitación se adaptaron a sus necesidades formativas los maestros-tutores de Monte Plata y Bahoruco valoraron el mismo una puntuación de 4.86. Al preguntarle sobre los conocimientos, destrezas y habilidades (competencias) adquiridas en de la capacitación que le habilitan para realizar proceso de tutorización los maestros-tutores de Monte Plata y Bahoruco valoraron el mismo una puntuación entre 4.85 y 4.89 respectivamente.

8.9.2.4. Práctica docente de los formadores

La figura 70 muestra, en términos proporcionales, la valoración de los tutores al ser consultados acerca de la práctica docente de los formadores. Se puede observar que, en mayor medida, los participantes de las capacitaciones indicaron sentirse muy satisfecho: dominio de los contenidos, respuesta a preguntas e inquietudes, participación e integración de los participantes, desempeño de los facilitadores. En este sentido, las puntuaciones otorgadas a los componentes de esta dimensión alcanzan, en promedio, 4.88 y 4.89 de 5 puntos, en las regionales 17 y 18 respectivamente.

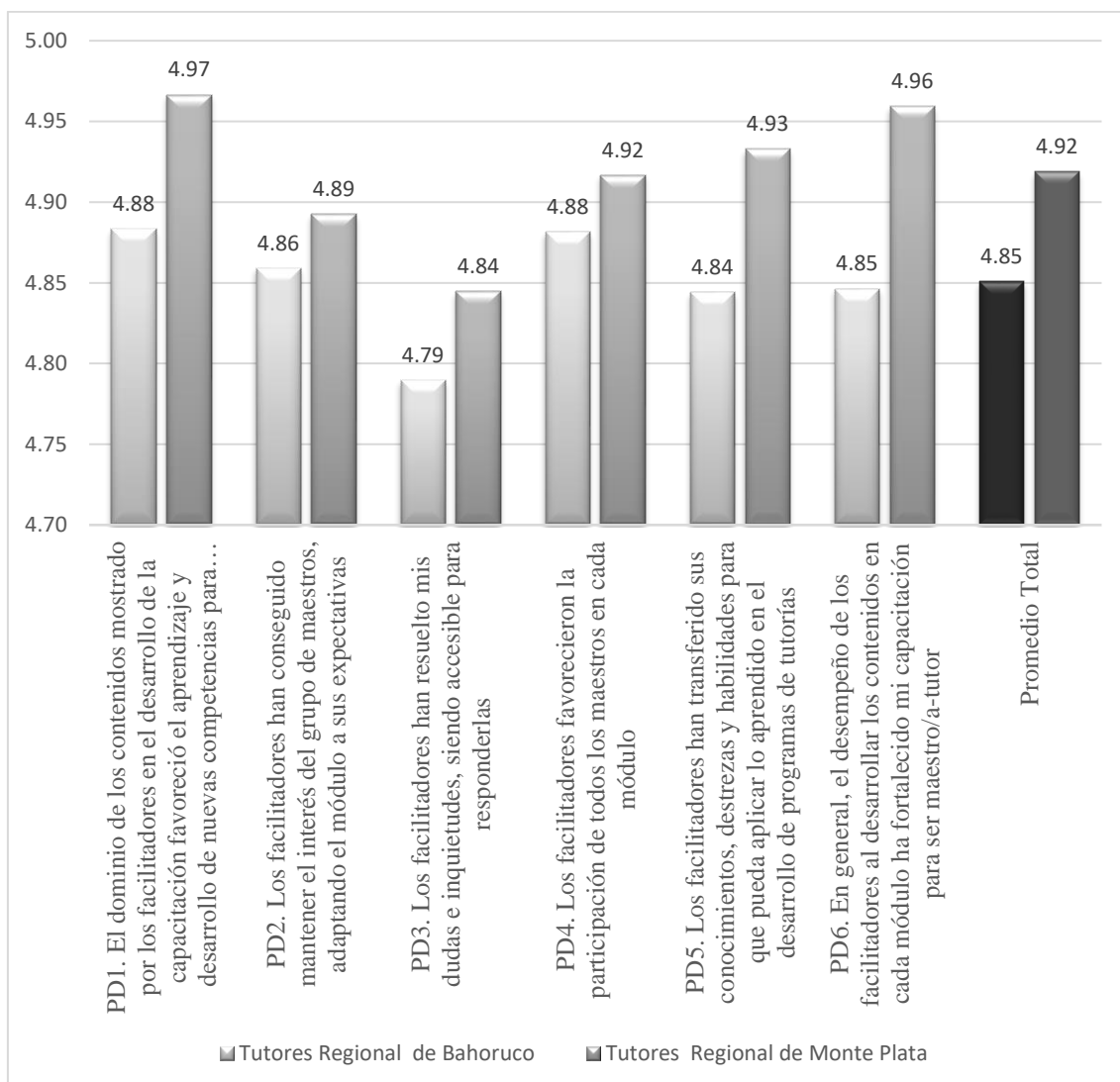


Figura 70. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a la Práctica Docente de los Formadores en la capacitación.

Para los maestros-tutores participantes de las capacitaciones, los formadores desarrollaron buenas prácticas docentes; es decir: demostraron dominio de los contenidos, propiciaron la participación, la integración y el interés de los participantes, respondieron de forma oportuna a las dudas y/o necesidades formativas.

El buen dominio por parte de los exponentes, muy buena práctica utilizada (...)
 La integración y la relación con otros tutores de otros pueblos, la forma o dinámica de los diferentes expositores (españoles y dominicanos).
 La didáctica, el desarrollo de las clases, buenos. (Opinión de los maestros-tutores Monte Plata).

La enseñanza, el aprendizaje, las teorías utilizadas en el mismo, el compañerismo, la armonía (...)
 La capacidad de los docentes y la estrategia de enseñanza. (Opinión de los/as maestros tutores Monte Plata).

Las expresiones utilizadas por los tutores, al hacer referencia a las prácticas docentes de los formadores dan cuenta de la alta satisfacción que estos experimentaron y muestran consistencia respecto a la valoración de cada indicador, tal y como se muestra a continuación.

Sobre el indicador la efectividad del dominio de los contenidos de los facilitadores en el desarrollo de la capacitación para el aprendizaje y desarrollo de nuevas competencias para realizar programas de acción tutorial, los maestros-tutores de Bahoruco lo valoraron en 4.88, mientras que Monte Plata con 4.97. En cuanto a los facilitadores han conseguido mantener el interés del grupo de maestros, adaptando el módulo a sus expectativas, los maestros-tutores de Bahoruco lo valoraron con 4.86 y Monte Plata 4.89. Al preguntarles a los participantes sobre si los facilitadores resolvieron sus dudas e inquietudes, mostrando accesibilidad, los maestros-tutores Bahoruco lo puntuaron con 4.79, mientras que los de Monte Plata lo hicieron 4.84 respectivamente. En lo relativo a los niveles de participación promovida por los facilitadores, participantes de Monte Plata lo valoró 4.92 y de Bahoruco 4.88.

De igual forma, en lo relativo a si los facilitadores han transferido sus conocimientos, destrezas y habilidades para que pueda aplicar lo aprendido en el desarrollo de programas de tutorías fue calificada como medio bueno, ya que los docentes de Bahoruco valoraron con 4.84, y los de Monte Plata con 4.93. Finalmente, las valoraciones generales sobre esta categoría respecto al desempeño de los facilitadores al desarrollar los contenidos en cada módulo en lo para fortalecer las competencias para ser tutores, los maestros-tutores de Bahoruco y Monte Plata, estimaron con 4.85, y 4.96 dicho indicador.

8.9.2.5. Contenido de los módulos

El contenido de los cinco módulos que conformaron el programa de capacitación, según lo indicado por los tutores fue altamente satisfactorio. La puntuación dada por los participantes al contenido de los módulos, promedió: 4.90 en Monte Plata y 4.81 en Bahoruco, de un total de 5 puntos; lo indica que una baja proporción de los consultados no estuvo satisfecha.

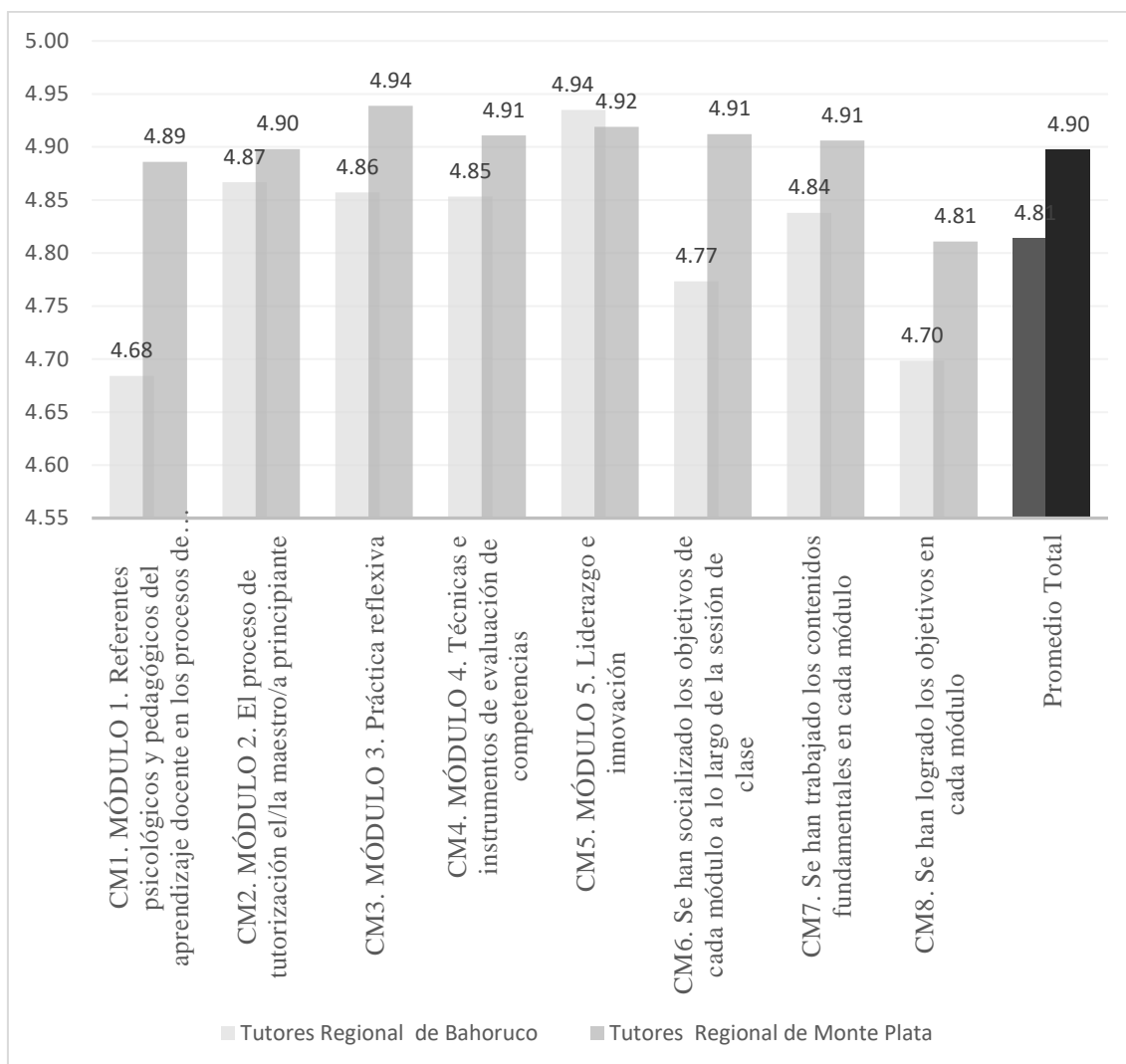


Figura 71. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a los Contenidos de los Módulos de la capacitación

Las valoraciones de cada indicador y de esta categoría fue la siguiente:

- Módulo 1: Referentes psicológicos y pedagógicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría Bahoruco puntuó con 4.68 y Monte Plata 4.89.
- Módulo 2: Al preguntarle sobre el proceso de tutorización el maestro-tutor, de Monte Plata lo valoró 4.90 y Bahoruco 4.87.
- Módulo 3: Cuando se refirieron Práctica reflexiva, Bahoruco lo valoró con 4.86 y Monte Plata con 4.94.
- Módulo 4: Los maestros de Bahoruco valoraron el módulo de las Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias con una puntuación de 4.85 y Monte Plata con 4.91.

- Módulo 5: En Liderazgo e innovación, fue apreciado por los maestros-tutores de Bahoruco con 4.94 y Monte Plata 4.92.

Además, de desde el punto de vista de los participantes, se han socializado los objetivos de cada módulo a lo largo de la sesión de clase, por lo cual lo evaluaron con 4.77 y Monte Plata con 4.91. De igual forma, todos los maestros-tutores valoran que se hayan trabajado los contenidos fundamentales en cada módulo, otorgándole 4.84 Bahoruco los de Monte Plata 4.91. Desde el punto de vista de los participantes en la formación se han logrado los objetivos en cada módulo, valorando los maestros-tutores de Monte Plata valoro con 4.81 y Bahoruco con 4.70. Al entrar en detalle sobre la valoración dada a cada módulo, al observar el gráfico, se puede notar que una alta proporción de los tutores consultados indicaron estar muy satisfechos con todos los módulos. Sus expresiones confirman las valoraciones dadas en esta categoría:

“Que el tiempo debe ser más extendido (ósea se deben coger más días, no una semana, es muy poco” (Opinión de los maestros- tutores Monte Plata).

“El liderazgo e innovador, práctica reflexiva y los diferentes métodos de evaluación” (Opinión de los maestros tutores Monte Plata).

“Los diversos e importantes temas que se presentaron en cada uno de los módulos trabajados” (Opinión de los maestros tutores Bahoruco).

“Para mí lo mejor fue el módulo 3 sobre la práctica reflexiva. Dar seguimiento directo de los módulos. El módulo de práctica reflexiva me gustaría reforzar” (Opinión de los maestros tutores Bahoruco).

“Las estrategias dadas para el manejo personal con los compañeros, fomentar lo colaborativo, lo personal” (Opinión de los maestros tutores de Bahoruco).

“Los contenidos han aclarado el rol y las dudas que había. El desglose de los módulos y las afirmaciones de lo laboral en las aulas día a día”” (Opinión de los maestros tutores Bahoruco).

“Las informaciones son claras, novedosas y del interés de los maestros, las cuales puedo poner en práctica” (Opinión de los maestros-tutores Monte Plata).

8.9.2.6. Medios y recursos utilizados

Al hacer referencia a los medios y recursos utilizados, la valoración general obtenida, en promedio, de las puntuaciones otorgadas por cada participante a esta dimensión, alcanza 4.90 y 4.84 de un máximo de 5 puntos; tanto en Monte Plata, como en Bahoruco.

Los elementos referidos a los medios y recursos utilizados que fueron evaluados por los tutores fueron los siguientes: materiales suministrados y su calidad, equipamiento tecnológico, recursos didácticos.

“Implementar los conocimientos con nuestros principiantes. Aprender de todos un poco y luego transmitirlo con mis estudiantes y maestros principiantes” (Opinión de los maestros-tutores Monte Plata).

En la figura 72 se muestra, en términos porcentuales, la valoración dada a cada uno de estos componentes. Se observa que, en mayor medida, los tutores consultados indicaron sentirse muy satisfechos con los distintos componentes de esta dimensión. Calidad de los materiales, equipamiento tecnología, medios y recursos didácticos, materiales suministrados.

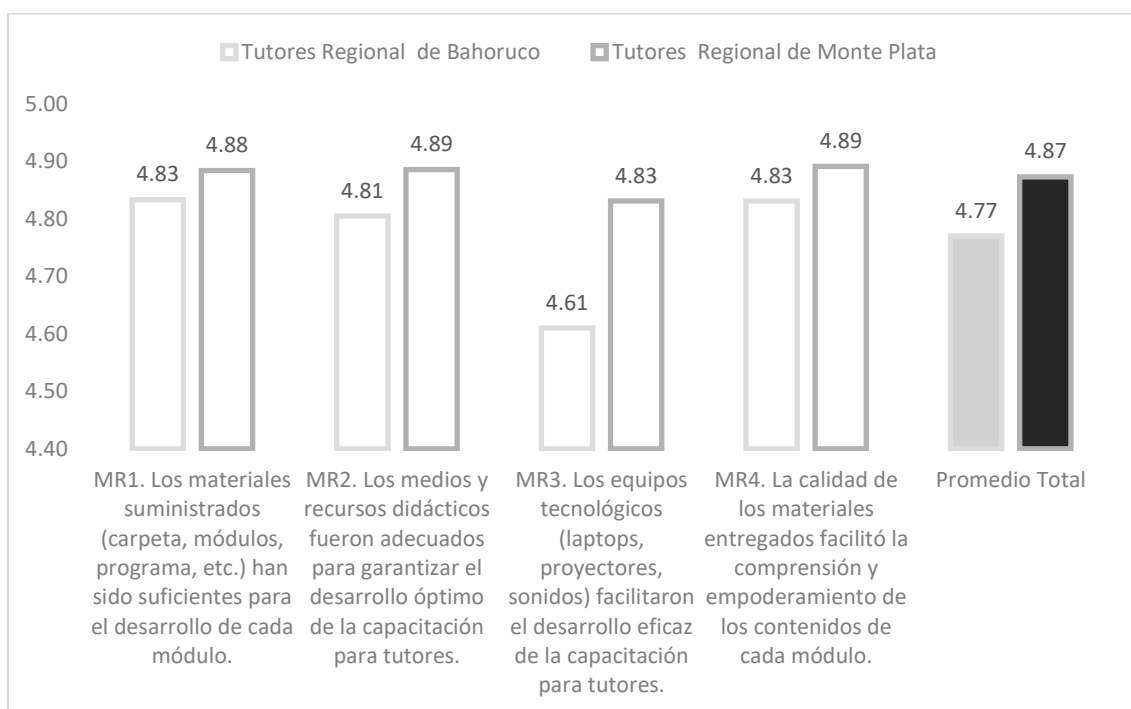


Figura 72. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a los Medios y recursos utilizados en la capacitación.

Los participantes de Bahoruco valoraron con 4.83 y Monte Plata 4.88, los Medios y Recursos los materiales suministrados (carpeta, módulos, programa, etc.) han sido suficientes para el desarrollo de cada módulo.

En lo cuanto a los medios y recursos didácticos los maestros-tutores de Monte Plata valoraron con 4.89 y Bahoruco 4.81 dicho indicador, afirmando que fueron adecuados para garantizar el desarrollo óptimo de la capacitación para tutores.

Los maestros-tutores de Bahoruco valoraron con 4.61 los equipos tecnológicos (laptops, proyectores, sonidos) facilitaron el desarrollo eficaz de la capacitación, mientras que los de Monte Plata con 4.83. Al preguntarle sobre si la calidad de los materiales entregados facilitó la comprensión y empoderamiento de los contenidos de cada módulo, los maestros-tutores de Bahoruco lo valoraron con 4.83 y Monte Plata con 4.89. En relación a la valoración en general de esta categoría los participantes de Bahoruco dieron una puntuación de 4.77 y los de Monte Plata con 4.87.

8.9.2.7. Satisfacción general

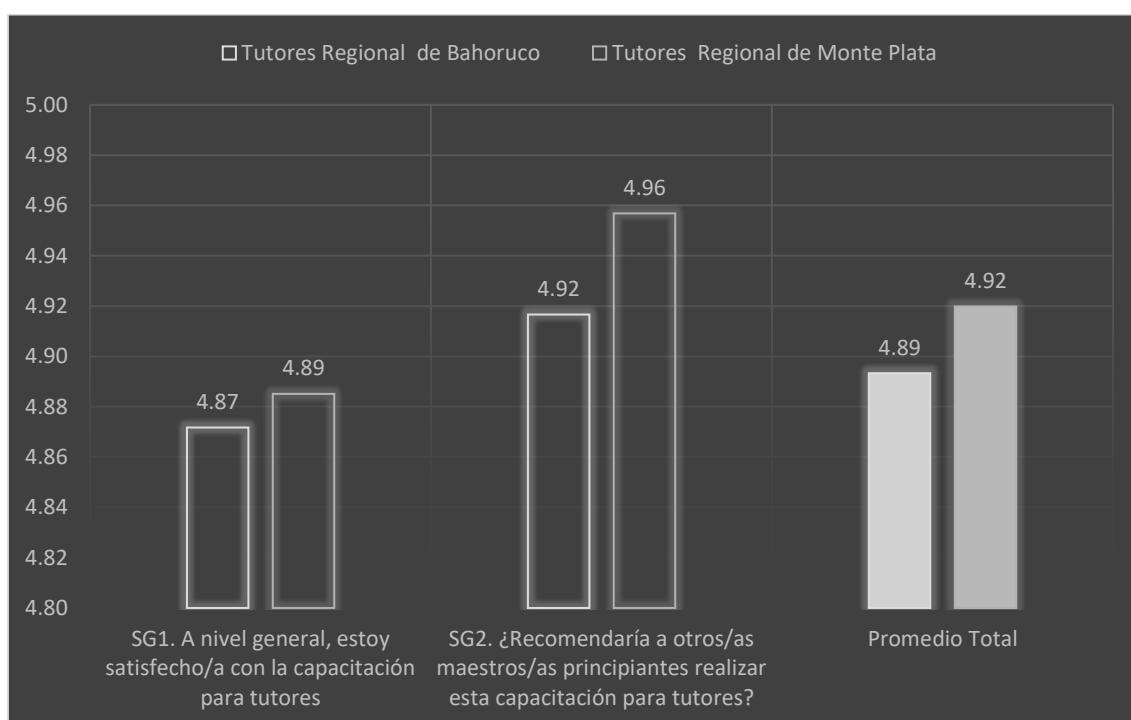


Figura 73. Distribución de las valoraciones de los tutores relativa a Satisfacción General de la capacitación.

En lo relativo a la valoración de los maestros-tutores respecto a la satisfacción general, en promedio general los tutores de Bahoruco como lo de Monte Plata otorgaron una alta valoración a la capacitación asignándole entre 4.89 y 4.90.

La motivación de todos los participantes ha sido muy elevada. Eran muy conscientes de la utilidad para su práctica docente/tutorial de todos los contenidos presentados. Al preguntarles a los maestros sobre el nivel general de satisfacción, todos coincidieron los maestros-tutores de Bahoruco la estimó con 4.87, mientras que Monte Plata con 4.89.

Referente a si recomendaría a otros maestros realizar esta capacitación para tutores, se podría decir que ambas regionales consideró que es muy probable que la recomiende, apreciándola los maestros-tutores de Bahoruco con 4.92 y Monte Plata 4.96.

Los promedios presentados van en coherencia con los comentarios realizados por los maestros-tutores. Al respecto, la reacción de los participantes sobre lo experimentado durante la capacitación fue la siguiente:

“Mi experiencia fue excelente, aprendí que debemos de reconocer cuando los estudiantes alcanzan un logro y animarlos a continuar, también debemos aprender a trabajar en equipo y hacer la planificación que es el centro del maestro” (Opinión de los maestros-tutores Monte Plata).

“Nos enseñaron como formular una rúbrica y que es un método de evaluación muy bueno, ya que si podemos estructurar debidamente una rúbrica podemos hacer una evaluación rigurosa y formativa a los estudiantes” (Opinión de los maestros-tutores de Bahoruco).

“Fue una maravillosa capacitación, puede adquirir una gran gama de conocimiento dentro de ellos puede adoptar el sistema de clase como tratar los estudiantes, un método, una estrategia, también puede aprender sobre las inteligencias múltiples comenzar a trabajar la clase diferenciada” (Opinión de los maestros-tutores de Bahoruco).

8.9.2.8. Valoración global.

En términos generales, se realizó la sumatoria de las puntuaciones otorgadas en cada uno de los ítems de las categorías evaluadas dando como resultado una apreciación general. Luego se realizó la sumatoria de todas las categorías para obtener un promedio global de la satisfacción de los maestros – tutores, quedando sus valoraciones entre 4.79 y 4.86, tal y como se muestra en la figura 74.

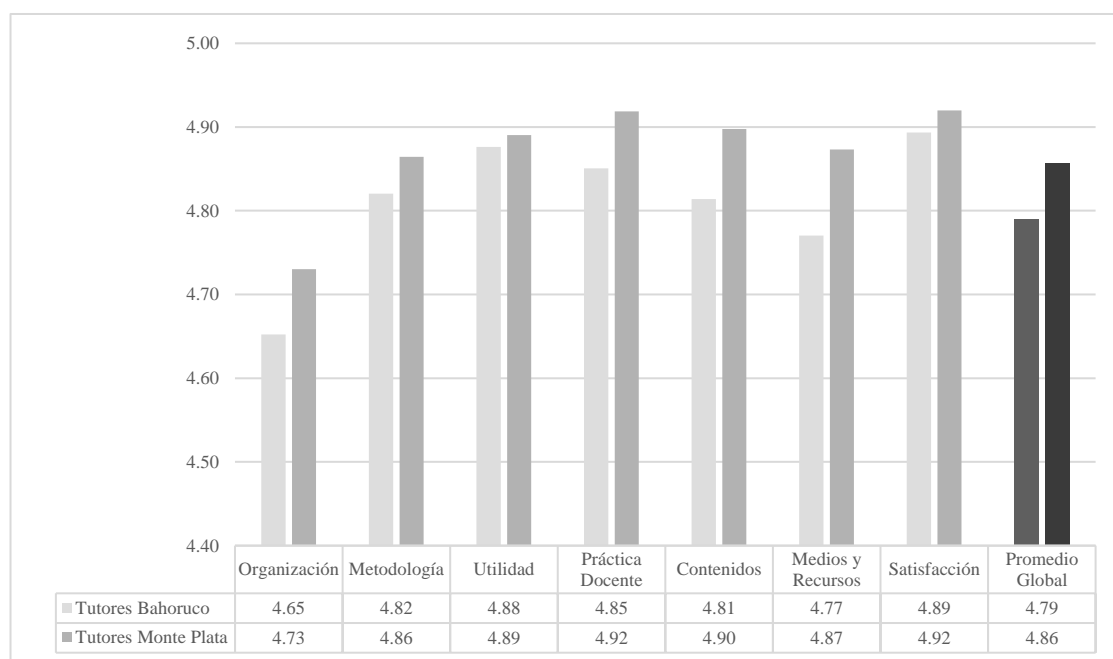


Figura 74. Distribución de las valoraciones globales de los tutores de las Regionales de Monte Plata y Bahoruco.

Si se observa la figura, se podrá notar que todas las categorías de este primer nivel fueron valoradas por encima de 4 sobre una escala de 5. Las categorías mejores valoradas de acuerdo a la puntuación otorgada por los tutores fueron la práctica docente del formador y la satisfacción general, mientras que la que recibió ligeramente una menor puntuación de ambas regionales fue la categoría relacionada con la organización.

Al analizar las puntuaciones de cada categoría y extraer un promedio global, tanto por los tutores de Bahoruco como de Monte Plata, de todas las categorías evaluadas, nótese que alcanzaron un promedio global entre 4.79 y 4.86 en ambas regionales.

Al promediar las dos valoraciones, se puede observar que el resultado global es 4.82 sobre una escala de 5. Estos resultados permiten verificar que los maestros-tutores de ambas regionales estuvieron muy satisfechos con la capacitación recibida.

En términos generales, los maestros-tutores la Regional de Bahoruco los de las de Monte Plata quedaron muy satisfechos con la capacitación recibida.

“Muy buena, excelente, interesante y muy importante. La integración y la relación con otros tutores de otros pueblos”. (Opinión de los maestros-tutores Monte Plata).

“Que llene mi inquietud y me siento llena de los conocimientos que son imprescindibles para mi incorporación laboral como tutor” (Opinión de los maestros-tutores Monte Plata).

“Todos los módulos al final fueron muy satisfactorios. El alto conocimiento que nos ha brindado cada información de los materiales.
Para mí todo "el aprendizaje" de cada módulo fue excelente. Excelente jornada” (Opinión de los maestros-tutores de Bahoruco).

“El respeto que se ha demostrado, que este tipo de trabajo se ha realizado sin “politiquería” (Opinión de los maestros-tutores de Bahoruco).

Finalmente, en sentido general los datos arrojados por la encuesta de satisfacción son satisfactorios y permiten hacer una lectura tanto de las fortalezas del proyecto como de aquellos componentes que requieren una mejora.

De las siete categorías de las que se levantaron datos, la que evidencia niveles más bajos de satisfacción es la categoría de la “Organización”. Este resultado sugiere una mirada crítica a las percepciones que al respecto expresaron los maestros-tutores y un ajuste de todas las categorías que la conforman con fines de mejora en los próximos proyectos.

Cabe destacar la valoración de la categoría “Práctica Docente de los Formadores” porque tiene implicaciones muy significativas a nivel del modelaje de estilos e intervenciones centradas en los estudiantes. Lo cual contribuye a ir instalando en el imaginario los maestros-tutores la necesidad de transitar hacia un modelo con mayor pertinencia y oportunidad para que los estudiantes aprendan. Sin embargo, hay que destacar que para que la práctica docente de los formadores sea efectiva, intervienen otras categorías como la metodología utilizada y los niveles de profundidad de contenidos abordados, así como los medios y recursos que facilitaron el aprendizaje y la efectividad de la capacitación.

A nivel general las valoraciones otorgadas por los maestros- tutores muestran una ligera diferencia entre la puntuación de Monte Plata y de Bahoruco. Es decir, los maestros-tutores de Monte Plata valoraron la capacitación con puntuación más alta que los de la Regional de Bahoruco.

8.10 Análisis de datos cualitativos

En los estudios cualitativos la preparación, recogida y análisis de la información forman un sistema complejo que se organiza y desarrolla de manera paralela. Finalizado el proceso de recogida de información, se inició a la fase de análisis de los datos cualitativos.

“El análisis es un proceso cíclico y una actividad reflexiva; el proceso analítico debe ser amplio y sistemático, pero no rígido, los datos se fragmentan y dividen en unidades significativas, pero se mantiene una conexión con el total; y los datos se organizan según un sistema derivado de ellos mismos. Como un todo, el análisis es una actividad inductiva guiada por los datos” (Coffey & Atkinson, 2003, p. 12).

Este proceso exige del investigador un trabajo permanente, sistemático y constante con los datos recogidos e implica intentar comprender e interpretar la realidad y sus respectivos significados desde la perspectiva de quienes la vivieron.

En esta fase el investigador se enfrenta a grandes retos porque debe asumir posturas de índoles académicas e ideológicas que suponen enfrentar dificultades que son propias de la naturaleza de los datos conceptuales y subjetivos generados en la investigación cualitativa. La complejidad del trabajo de campo, de la recogida y de análisis de la información en la investigación cualitativa exige ser vista no como procesos aislados ni separados sino procesual, continuo y dinámico que ocurre de manera simultánea con las demás etapas (codificación, interpretación de los datos y discusión de los resultados) posibilitando tener una mirada más profunda en los temas emergentes desde el inicio del trabajo de campo.

El análisis de los datos se ha realizado siguiendo niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información. Para analizar e interpretar adecuadamente los significados de los comentarios emitidos por los tutores se categorizaron, codificaron y clasificaron los datos en función de criterios establecidos (Martínez, 2007). El uso de sistemas de categorías y de códigos utilizando la dualidad inductiva-deductiva ha permitido lograr una mirada distinta de los datos y realizar la reconstrucción del significado dado por los tutores, codificando las interacciones entre actores y establecer relaciones entre estos. Utilizando esta metodología se clasificaron las respuestas relevantes de acuerdo a las coincidencias que se iban encontrando en los datos y se extrajeron conclusiones ascendentes.

Los datos presentados en esta investigación tienen su origen en cuatro grupos de discusión, dos entrevistas a profundidad y una entrevista informal. Un grupo de discusión fue realizado con tutores de la regional educativa de Monte Plata, otro con los tutores de la regional educativa de Bahoruco. Estos grupos de discusión se realizaron con un día de diferencia. Los otros dos grupos de discusión mixtos. El primero con directores y técnicos distritales y el segundo con tutores de ambas regionales, ambos realizados dos una semana de diferencia. Las dos entrevistas a profundidad se realizaron con dos meses de diferencias. La primera fue realizada a una directora de la regional de Bahoruco quien se desempeñaba como tutora y la segunda a una técnica de la regional de Monte Plata, técnica de Recursos Humanos.

La entrevista informal se realizó con varios maestros principiantes, un director de Distrito, directores de centro y otros tutores de la regional de Monte Plata. En este proceso se obtuvo como resultado a la agrupación de las unidades de significado a partir de las respuestas que los tutores dieron a las preguntas realizadas. Se puede decir que en este primer momento se extrajeron las conclusiones que dan origen al primer nivel de análisis. En un segundo momento se agruparon las unidades de significado, según su pertenencia en una categoría, generando de esta manera el segundo nivel de análisis y finalmente luego de una relectura y análisis exhaustivo se llegó al tercer nivel, conformando estos los tres los niveles de análisis e inferencias del proceso analítico. A continuación, se presenta y describen los niveles de análisis e inferencia realizada durante el proceso.

8.10.1 Niveles de análisis e inferencia.

El gran volumen de información suministrada, la imposibilidad de repetir los encuentros con los informantes claves, el desafío y la necesidad de alcanzar la profundidad requerida en las narrativas, permiten que el análisis sea un reto y una tarea apasionante. El procedimiento inferencial fue la ruta metodológica seguida para analizar los datos recolectados que consiste:

“...en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las unidades de significado, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente” (Cisterna, 2005, p. 9).

Este procedimiento ha permitido descubrir las propiedades básicas de las categorías y al mismo tiempo organizar las categorías en núcleos temáticos superiores como son las Metacategorías y los Dominios o Vectores cualitativos.

Sobre estos últimos, es importante señalar que, aunque los vectores cualitativos se presenten en el apartado de resultados finales, su aparición, en forma de indicios, se ha producido en momentos anteriores del análisis, y sus propiedades y dimensiones se han ido construyendo a partir de los datos a lo largo del todo el proceso.

Por esta razón, y para garantizar la sistematicidad y proceso cíclico de análisis de los datos esta fase se ha dividido en tres niveles, comprendidos en un conjunto de procesos para la realización de un análisis exhaustivo. Como eje transversal al análisis se ha hecho uso del método de la comparación constante creado por Glaser & Strauss en 1967. El mismo está fundamentado en la búsqueda permanente y sistemática, similitudes diferencias de las distintas opiniones dada por los tutores en los instrumentos aplicados. En el siguiente gráfico pueden apreciarse todos los pasos y actividades del análisis realizado.



Figura 75. Niveles de análisis de datos cualitativos.

Elaboración propia, basado en Glaser y Strauss (2000).

8.10.1.1 Primer nivel: Segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.

Este primer nivel de análisis ha sido resultado de un proceso **complejo y riguroso de comparaciones constantes que ha permitido identificar, organizar, refinar, relacionar e integrar las categorías, exigiendo la interacción directa y dialéctica del investigador y los datos.** Debido a esa complejidad se prefirió utilizar la codificación de tipo inductiva-deductiva. Inicialmente los datos se categorizaron deductivamente en función de las preguntas a las que respondían los informantes grupos y entrevistas. Todas las respuestas/contribuciones emitidas por los informantes se analizaron, en un segundo momento de manera inductiva.

Este primer nivel se ha dividido en dos etapas: segmentación e identificación de unidades de significado y agrupación en categorías descriptivas.

8.10.1.1.1 Preparación y transcripción de los datos.

En esta etapa de la investigación se transcribieron todos los datos procedentes de los instrumentos aplicados. Como resultado de este proceso se obtuvo un denso documento de 105 páginas. A partir de ahí se pasó de lecturas ligeras y superficiales con el fin de tener una panorámica general de los contenidos fundamentales de los datos, a lecturas profundas e intensivas que buscaba profundizar intentando responder las interrogantes que surgían en la medida que se avanzaba. Una primera lectura de las transcripciones de los grupos de discusión y las entrevistas posibilitó conectar con la manera de pensar y sentir de los maestros tutores.

Debido a la complejidad propia de esta etapa, se realizó diversas consultas sobre una herramienta. Debido a la complejidad propia de esta etapa, se realizaron diversas consultas sobre una herramienta informática para la descripción exhaustiva de los datos obtenidos, llegando a la conclusión que la herramienta más idónea para realizar el análisis cualitativo es el ATLAS.ti 7.5.4 Este software presenta las características idóneas para analizar, evaluar, buscar y consultar minuciosa y cuidadosamente la información recolectada porque permite codificar, categorizar hasta llegar la construcción de cada metacategorías que viabilizará la discusión de los datos analizados y extraer conclusiones relacionando las categorías entre sí.

Tal y como se observa en las figuras 76 y 77, el corpus de datos se dividió en documentos primarios agrupados en dos categorías: grupos de discusión y entrevistas.

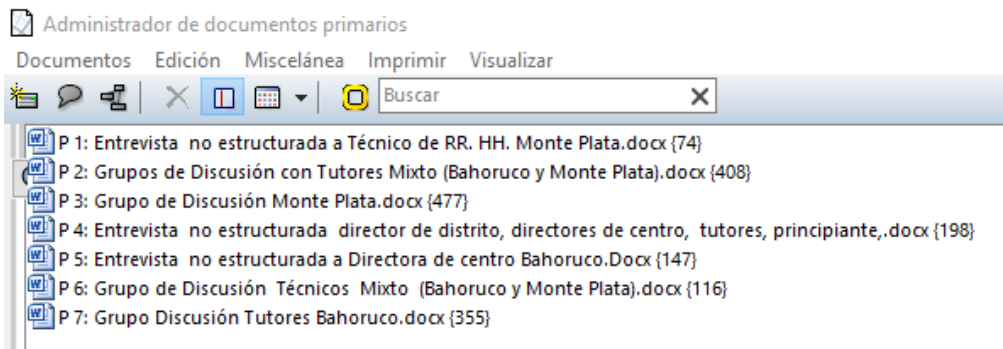


Figura 76. Documentos primarios para el análisis cualitativo. Elaboración propia.

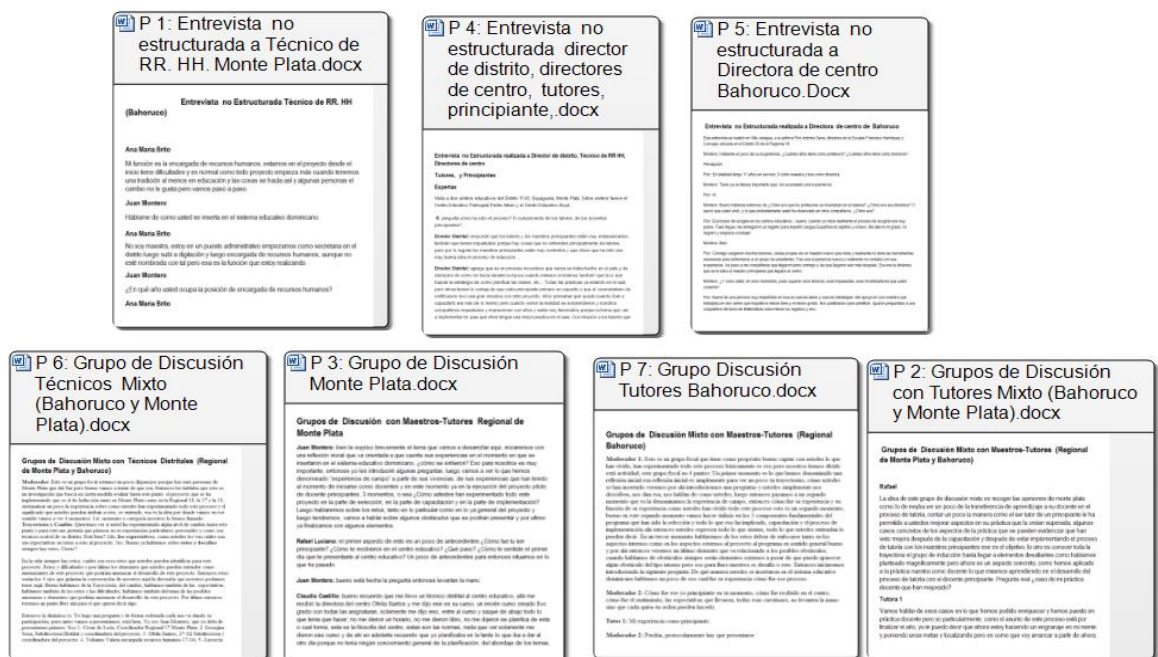


Figura 77. Entrevistas y Grupos de Discusión. Documentos Primarios. Elaboración propia.

A partir de ahí se pasó de lecturas ligeras y superficiales con el fin de tener una panorámica general de los contenidos fundamentales de los datos, a lecturas profundas e intensivas que buscaba profundizar intentando responder de las interrogantes que surgían en la medida que se avanzaba. Una primera lectura de las transcripciones de los grupos de discusión y las entrevistas permitió conectar con la manera de pensar y sentir de los maestros tutores.

Para mantener la rigurosidad del proceso a cada participante en los grupos de discusión y en las entrevistas se le asignó un código identificativo. En el Tabla 43 se puede visualizar los códigos asignados, según grupo de actores.

Tabla 43.

Relación de códigos asignados según grupo de participantes.

| Participantes | Código | Participantes | Código | Participantes | Código |
|----------------------|---------------|-------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
| Técnico Distrital 1 | TD1 | Director Distrital 1 | DD1 | Maestro Principiante 1 | MP1 |
| Técnico Distrital 2 | TD2 | Director de Centro1 | DC1 | Maestro Principiante 2 | MP2 |
| Técnico Distrital 3 | TD3 | Director de Centro 2 | DC2 | Maestro Principiante 3 | MP3 |
| Técnico Distrital 4 | TD4 | Director de Centro 3 | DC3 | Maestro Principiante 4 | MP4 |
| Técnico Distrital 5 | TD5 | Director de Centro 4 | DC4 | Maestro Principiante 5 | MP5 |
| Técnico Distrital 5 | TD6 | Tutor 1 Grupo Mixto | GDD-M T1 | Maestro Principiante 6 | MP6 |
| Técnico Distrital 6 | TD7 | Tutor 2 Grupo Mixto | GDD-M T2 | T3Tutor 1- Monte Plata | T1-MP |
| Técnico Distrital 7 | TD7 | Tutor 3Grupo Mixto | GDD-M T3 | Tutor 2-Monte Plata | T2-MP |
| Técnico Distrital 8 | TD8 | Tutor 4 grupo Mixto | GDD-M T4 | Tutor 3-Monte Plata | T3-MP |
| Técnico Distrital 9 | TD9 | Tutor 5 Grupo Mixto | GDD-M T5 | Tutor 4-Monte Plata | T4-MP |
| Técnico Distrital 10 | TD10 | tutor 6 Grupo Mixto | GDD-M T6 | Tutor 5-Monte Plata | T5-MP |
| Técnico Distrital 11 | TD11 | Tutor 7 Grupo Mixto | GDD-M T7 | Tutor 6-Monte Plata | T6-MP |
| Técnico Distrital 12 | TD12 | Tutor 8 Grupo Mixto | GDD-M T8 | Tutor 7-Monte Plata | T7-MP |
| Tutor 1 Bahoruco | GDD- B-T1 | Tutor 9 Grupo Mixto | GDD-M T9 | Tutor 8-Monte Plata | T8-MP |
| Tutor 2 Bahoruco | GDD- B-T2 | Tutor 10 Grupo Mixto | GDD-M T10 | Tutor 9-Monte Plata | T9-MP |

| Participantes | Código | Participantes | Código | Participantes | Código |
|-------------------|------------|----------------------|-----------|----------------------|--------|
| Tutor 3 Bahoruco | GDD- B-T3 | Tutor 11 Grupo Mixto | GDD-M T11 | Tutor 10-Monte Plata | T10-MP |
| Tutor 4- Bahoruco | GDD- B-T4 | Tutor 12 Grupo Mixto | GDD-M T12 | | |
| Tutor 5 Bahoruco | GDD- B-T5 | | | | |
| Tutor 6 Bahoruco | GDD- B-T6 | | | | |
| Tutor 7 Bahoruco | GDD- B-T7 | | | | |
| Tutor 8 Bahoruco | GDD- B-T8 | | | | |
| Tutor 9 Bahoruco | GDD- B-T9 | | | | |
| Tutor 10 Bahoruco | GDD- B-T10 | | | | |
| Tutor 10 Bahoruco | GDD- B-T11 | | | | |
| Tutor 10 Bahoruco | GDD- B-T12 | | | | |

Nota: Elaboración propia.

8.10.1.1.2 Segmentación e identificación de unidades de significado.

En esta segunda etapa se llevó a cabo la segmentación e identificación de unidades de significado relevantes para alcanzar los objetivos de la investigación. Como resultado de la etapa anterior se tomó la información transcrita y cargada en el software de análisis de datos cualitativos y se inició el proceso de segmentación (reducción) del corpus de datos en el que se considera como unidades de significado los fragmentos que tuvieran sentido semántico. Este procedimiento permitió la descripción y el análisis en profundidad de las relaciones entre las unidades de significado, intentando mediante la codificación, encontrar similitudes y diferencias en los datos.

Dentro del análisis de datos cualitativo la codificación es entendida como un procedimiento analítico mediante el cual se fragmenta, conceptualizan e integran los datos segmentándolos, reorganizándolos y ordenados conceptualmente en núcleos temáticos, grupos y categorías de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. Se trata de articular conceptualmente el corpus de datos para su posterior interpretación (Coffey & Atkinson, 2003; Maxwell, 1996; Strauss & Corbin, 2002). Otros autores consideran el proceso de codificar como aquella manera, mediante la cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin & Rubin, 1995)

constituyendo la ruta para ampliar, reconceptualizar y transformar los datos en nuevas ideas a lo largo del análisis.

Con este ejercicio se obtiene una mirada analítica y profunda de las opiniones dadas por los tutores y permite, además, operativizar la reducción y segmentación de los mismos en unidades de significado manejables con el fin de estructurarlas en códigos o categorías. Esta reducción, inicialmente consistió en la separación de los datos de segmentos o unidades de significado relevantes (Gil Flóres, 1994), tomando como punto de partida las preguntas y objetivos de la investigación con el propósito de “vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de alguna propiedad o elemento común” (Coffey & Atkinson, 2003, p. 32), así como repensar, profundizar y reconstruir la realidad de quienes recibieron la acción formativa y desarrollaron la acción tutorial con los maestros principiantes.

El proceso realizado contribuyó a comprender que la reducción y codificación de datos no deben plantearse de una manera mecánica, sino que dicho proceso ha de permitir pensar creativamente con ellos para encontrar información relevante para intentar aproximarnos a la concreción de las primeras categorías con sus respectivas propiedades y características. A este proceso autores como Medina (2005); Coffey y Atkinson, (2003); Straus y Corbin (2002) lo denominan “codificación abierta”. En la figura siguiente se puede apreciar un ejemplo de cómo se fueron segmentando y codificando los datos.

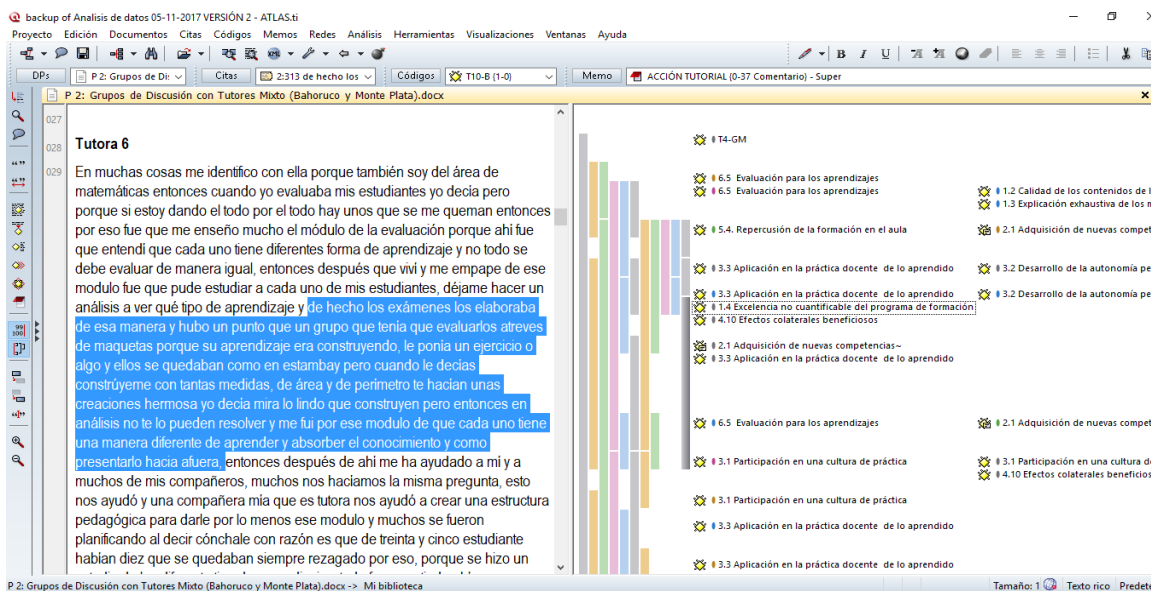


Figura 78. Ejemplo de segmentación y codificación de los datos.

Las lecturas, relecturas y revisiones constantes de los instrumentos transcritos, viabilizaron evidenciar y descubrir núcleos temáticos relevantes, los cuales atendiendo a sus similitudes permitieron construir una primera aproximación de categorías relacionadas entre sí. Inductivamente se identificaron y concretaron las primeras categorías como resultado de la separación en unidades de significado de fragmentos de textos considerados como relevantes para alcanzar los objetivos de la investigación.

La categorización es una forma de codificación de Primer Nivel. En este primer nivel se empezó a construir categorías descriptivas tomando en cuenta las unidades de significado que se iban derivando de las lecturas rigurosas y profundas, clasificando “las partes en relación al todo, de describir categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato” (Martínez, 2004:266).

Luego de identificar los temas o tópicos que contenían un sentido semántico similares, se seleccionaron todas aquéllas que por su contenido tenían mayor relevancia para alcanzar los objetivos de la investigación y se descartaron las unidades de significado que no tenían ningún tipo de relación. La tabla 44 contiene la primera aproximación de las categorías según frecuencia con la que fueron apareciendo, pero al mismo tiempo se fueron fusionando o cambiando aquellas que en sus propiedades eran similares o por que el código designado al crearla no se correspondía con su contenido.

Tabla 44.
Primera aproximación de tópicos o categorías.

| Categorías | | |
|---|---|---|
| Calidad y experiencia de los formadores | Motivación | Selección |
| Calidad de los contenidos de los módulos | Novedad del programa | Capacitación |
| Explicación exhaustiva de los módulos | Percepción de la acción tutorial | Implementación de la acción tutorial |
| Excelencia no cuantificable del programa de formación | Empoderamiento | Seguimiento |
| Organización y gestión del programa | Necesidad de generalización del programa de inducción | Perspectiva de los resultados de los tutores con los principiantes. |
| Actitud de los formadores | Cambio de percepción sobre la formación | Percepción de la acción tutorial frente a la práctica |
| Satisfacción Global | Expectativa previa del programa | Comprensión |

| Categorías | | |
|--|---|---|
| Metodología Eficacia de la capacitación | Sostenibilidad del programa Pertinencia contextual | Compromiso Apoyo institucional para realizar la tutoría |
| Adquisición de nuevas competencias Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos | Ventajas del programa Práctica tradicional | Actualización Reconocimiento de la propia vulnerabilidad fortalece |
| Desarrollo de la autonomía personal Transferencia de lo aprendido | Modelo de supervisión reflexivo Problemas en el pago de la tutoría | Resultados esperados de la acción tutorial Capacidad instalada en el país |
| Participación en una cultura de práctica Autoanálisis | Obstáculos Dificultades logísticas | Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo Interpelación de la práctica |
| Aplicabilidad en la práctica docente de lo aprendido Cambio de actitud | Dificultades en el manejo de las TICS Exigencia del programa | Necesidad de la inducción Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial |
| Mejora de la práctica Repercusión de la acción tutorial en la práctica docente | Falta de compromiso Retos y desafíos | Percepción de los tutores sobre los principiantes Recomendaciones |
| Efectos colaterales beneficiosos Repercusión de la acción tutorial en su desempeño docente | Resistencia al cambio Proceso de Crecimiento | |
| Repercusión de la capacitación en la realidad escolar Impacto de la acción tutorial y la formación complementaria de los principiantes Cambio en la concepción sobre la supervisión Cambio en la práctica docente | Crecimiento personal y profesional Réplica del modelo de enseñanza usado por el formador Sin plan de acogida | |
| Efectos de la capacitación Impacto en el centro educativo | Falta de apoyo de los compañeros y el centro educativo Sentimientos Enviar al nuevo a lugares donde otro maestro no desea ir | |
| Comprensión del rol de tutor | Desconocimiento del tipo de centro educativo donde fue enviado | |
| Cambio en la práctica como supervisor Toma de consciencia | Predisposición Desconocimiento de la cultura escolar | |
| Falta de orientación para realizar la acción tutorial Inquietudes Desmotivación antes de la capacitación | Compromiso con el cargo Inserción centro educativo Desconocimiento de los grados y asignatura | |
| Incoherencia entre lo que dice y lo que hace | Nula orientación al integrarse al centro educativo | |
| Gestión institucional incorrecta | Asignación de los grados más difíciles | |

| Categorías | |
|---|--|
| Descoordinación entre los diferentes niveles de gestión | Excesiva cantidad de estudiantes |
| Inseguridad | Condiciones de trabajo |
| Confusión para realizar la tutoría | Acogida satisfactoria |
| Desmotivación antes de la capacitación | Problemáticas como principiantes |
| Empatía | Autoayuda |
| Efecto de la acción tutorial en el desempeño docente | Desorganización a nivel institucional |
| Experiencia previa como tutor | Recibimiento |
| Manual de tutores | Asignado en un nivel diferente del que se formó |
| Supervisión tradicional | Carga excesiva de asignaturas |
| Supervisión reflexiva | Preparación |

Nota: Elaboración propia.

Analizando de manera profunda esta primera aproximación fue necesario realizar ajustes, fusionar algunas categorías por ser similares en su esencia, así como eliminar algunas por la poca relevancia que tenían. En la tabla 45 puede observarse ese proceso de depuración de la matriz de categorías:

Tabla 45.

Depuración, fusión, modificación y refinamiento de las categorías.

| Categorías originales | Cambio fusión o eliminación de categorías |
|--|--|
| 1. Organización y gestión del programa | ▪ Cambio de nombre para llamarse: Calidad de la organización y gestión del programa. |
| 2. Satisfacción global | ▪ Cambiado por: Aspectos valorativos generales |
| 3. Transferencia de lo aprendido | ▪ Fusionada con: Aplicabilidad en la práctica docente de lo aprendido |
| 4. Aplicabilidad en la práctica docente de lo aprendido | ▪ Cambio de nombre para llamarse: Aplicación en la práctica docente de lo aprendido, por ser en su esencia similares |
| 5. Repercusión de la acción tutorial en su desempeño docente | ▪ Fusionada con: Repercusión de la acción tutorial en la práctica docente por ser en su esencia similares |
| 6. Proceso de Crecimiento | ▪ Fusionada con: Crecimiento personal y profesional por ser en esencia similares. |
| 7. Compresión | ▪ Fusionada con: Empatía por ser en su esencia similares |
| 8. Autoanálisis | ▪ Cambio de nombre para llamarse: Desarrollo de la autonomía personal |
| 9. Autoayuda | ▪ Cambiado por: Superación por sí solos de las problemáticas |
| 10. Impacto en el centro educativo | ▪ Fusionada con: Repercusión de la capacitación en la realidad escolar |
| 11. Reconocimiento de la propia vulnerabilidad fortalece | ▪ Fusionada con: Desarrollo profesional por ser en su esencia similares. |
| 12. Impacto en el centro educativo | ▪ Fusionada con: Repercusión de la capacitación en la realidad escolar por ser en su esencia similares |
| 13. Actualización | ▪ Fusionada con: Necesidad de aprender a lo largo de la vida por ser en su esencia similares. |
| 14. Problemáticas como principiantes | ▪ Se cambió por: Problemáticas cuando iniciaron como principiantes |

| Categorías originales | Cambio fusión o eliminación de categorías |
|--|--|
| 15. Desorganización a nivel institucional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se cambió por: Gestión institucional del a información incorrecta. |
| 16. Confusión para realizar la tutor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fusionada con: Gestión institucional del a información incorrecta por ser en su esencia similares. |
| 17. Motivación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Efectos motivacionales |
| 18. Empoderamiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Apropiación |
| 19. Exigencia del programa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Elevada exigencia del programa |
| 20. Asignado en un nivel diferente del que se formó | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Desajustes en el proceso de nombramiento |
| 21. Enviar al nuevo a lugares dond otro maestro no desea ir. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Asignación a centros lejanos |
| 22. Selección | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Proceso de Selección de Tutores |
| 23. Preparación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cambiada por: Preparación para el proceso selectivo |

Nota: Elaboración propia.

Finalmente, luego de haber recorrido este camino procesual y sistemático de lectura y relectura de más de 105 páginas de transcripciones del proceso interminable de revisión, depuración, refinación, comparación y búsqueda constante de unidades de significado con el objeto de agruparlas y recuperar fragmentos previamente codificados se llegó al sistema final de categorías. Como resultado de este proceso se obtuvieron 1650 unidades de significado agrupadas en 122 categorías emergentes que a continuación son definidas. En la tabla 46.

Tabla 46.

Definición de categorías

| Categorías | Definición de la categoría |
|--|--|
| 1. Acogida satisfactoria | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusivos a la experiencia de los tutores que fueron acogido satisfactoriamente. |
| 2. Acompañamiento del principiante | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores referentes al proceso de acompañamiento que ha realizado con el principiante. |
| 3. Actitud de los formadores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirmaciones sobre la actitud que asumían los formadores cuando explicaban y desarrollaban los temas de los módulos durante la capacitación. |
| 4. Actuación Docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de que su actuación docente no era la más adecuada. |
| 5. Adquisición de nuevas competencias | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referida a los nuevos aprendizajes adquiridos en el programa de capacitación. |
| 6. Aplicación en la práctica docente de lo aprendido | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre cómo han aplicado en su labor educativa y el desarrollo de la acción tutorial lo que aprendió en la capacitación. |
| 7. Apoyo institucional para realizar la tutoría | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusivos al apoyo encontrado por los tutores en los centros educativos para realizar la acción tutorial. |
| 8. Apropiación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores al asumir el programa como propio. |
| 9. Asignación a centros lejanos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referido a la tradición de los distritos por disposición del gremio de enviar a los maestros principiantes a |

| Categorías | Definición de la categoría |
|---|---|
| 10. Asignación de los grados más difíciles | lugares lejanos que los maestros experimentados no desean ir. |
| 11. Aspectos valorativos generales | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre que en sus inicios como principiantes tanto la dirección como los compañeros le asignaban los grados más difíciles. |
| 12. Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a la valoración global positiva sobre la formación recibida. |
| 13. Calidad de la organización y gestión del programa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre la utilidad de la formación en más allá de los propósitos del programa. |
| 14. Calidad de los contenidos de los módulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirmaciones sobre la satisfacción de los tutores sobre la organización y gestión en el desarrollo del programa formativo. |
| 15. Calidad y experiencia de los formadores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Manifestaciones de satisfacción por la calidad de los contenidos que permitieron a los tutores desaprender y aprehender nuevas maneras para desempeñarse mejor en su práctica docente y desarrollar su acción. |
| 16. Cambio de actitud | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones acerca de la calidad de enseñanza y la experiencia de los formadores como un elemento clave que ha permitido a los tutores aprender los contenidos de los módulos desarrollados en el programa de capacitación. |
| 17. Cambio de percepción sobre la formación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de cómo en el desarrollo de los módulos los tutores evaluaban su propia práctica docente y al mismo tiempo modificaban su manera de pensar acerca de lo hacían en el aula. |
| 18. Cambio de percepción sobre la supervisión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusión al cambio de concepción que tenían los tutores sobre la formación continua (cursos, talleres, capacitación...) que proporcionaba el ministerio de educación. |
| 19. Cambio en la concepción sobre la supervisión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios acerca del cambio o giro que han dado los tutores-técnicos a la forma cómo definían conceptualmente la supervisión educativa supervisaban a otros docentes. |
| 20. Cambio en la práctica como supervisor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones sobre el cambio que han los tutores-técnicos en cuanto a la forma supervisar la práctica educativa de otros docentes. |
| 21. Cambio en la práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de tutores sobre los cambios introducidos a su práctica docente como consecuencia de la capacitación recibida. |
| 22. Capacidad instalada en el país | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores relacionadas a que ellos asumirán los roles de los formadores que vinieron del extranjero para que el programa continúe desarrollándose en el país. |
| 23. Capacitación de los actores clave. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones sobre la necesidad de apropiar a los actores clave del proceso (directores y coordinadores de centros, técnicos regionales y distritales). |
| 24. Carga excesiva de asignaturas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios a de los maestros-tutores en relación a la sobrecarga de asignaturas que le asignaron en su primer año como principiante. |
| 25. Cobertura y participación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre lo justo y equitativo del proceso selectivo para ser tutores al permitir que todo el que quisiera participará del mismo. |
| 26. Comprensión del rol de tutor | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones relacionadas con asunción y empoderamiento del rol del tutor. |

| Categorías | Definición de la categoría |
|---|--|
| 26. Compresión del rol del líder | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores sobre cómo el proceso formativo contribuyó a comprender el rol del líder en el proceso educativo. |
| 27. Compromiso con el acompañamiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca del compromiso que han asumido con el acompañamiento de los maestros principiantes para mejorar la calidad educativa. |
| 28. Compromiso con el cargo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores cuando fueron principiantes relativos a que a pesar de las dificultades y problemas ellos asumirán el cargo con el compromiso de hacerlo bien. |
| 29. Compromiso de los directivos para la expansión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los directores de centros sobre la responsabilidad y compromiso en el proceso de expansión. |
| 30. Condiciones de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre las condiciones de trabajo en la que tuvieron que desarrollar su labor cuando fueron principiantes. |
| 31. Confusión para realizar la tutoría | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de técnicos y directores acerca de las informaciones que debían dar a los tutores y principiantes. |
| 32. Crecimiento personal y profesional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre el proceso de crecimiento personal y profesional experimentado por los maestros-tutores como resultado de haber participado en la capacitación, así como al realizar el acompañamiento a los maestros principiantes. |
| 33. Desajuste en el proceso de nombramiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referida a la asignación de un nivel y grado educativo distinto al que se formó. |
| 34. Desarrollo de la autonomía personal. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de la autonomía personal para autoanalizar su labor educativa como resultado de haber participado de la capacitación. |
| 35. Desconocimiento de la cultura escolar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones acerca de la falta de inducción del tutor cuando era principiante para conocer la cultura escolar al integrarse al centro. Aclarar |
| 36. Desconocimiento de los grados y asignatura | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre su desconocimiento del grado y las asignaturas al iniciar su labor docente. |
| 37. Desconocimiento del tipo de centro educativo enviado | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de que no tenían conocimiento del tipo de centro al cual fueron enviados. |
| 38. Descoordinación entre los diferentes niveles de gestión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Afirmaciones de los técnicos del distrito con relación a la falta de coordinación para realizar gestionar los procesos del programa. |
| 39. Desorganización a nivel institucional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre la desorganización del misterio de educación en cuanto al nombramiento como maestro y dónde iban a laborar. |
| 40. Devolución de los resultados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones acerca de la importancia intrínseca que le han dado los tutores a la devolución de los resultados de las pruebas realizadas para realizar funciones de tutoría. |
| 41. Dificultades en el manejo de las TICS | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a la dificultad que presentan los maestros-tutores en el uso y manejo de la tecnología de la información. |
| 42. Dificultades en el proceso selectivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones referidas a las dificultades que presentaron en el proceso selectivo para ser tutores. |
| 43. Dificultades logísticas | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones al déficit de recursos que dificultan el desarrollo de la acción tutorial. |
| 44. Dificultades para ejecutar el programa de acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusión acerca de las dificultades que presentaron los tutores para ejecutar el programa de acción tutorial. |
| 45. Difusión de la experiencia en los centros educativos. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre cómo se va difundiendo la experiencia en otros centros educativos. |

| Categorías | Definición de la categoría |
|--|--|
| 46. Doble sentido de la acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores cómo le ha ayudado en su práctica docente y desarrollo profesional el desarrollo de la acción tutorial con los maestros principiantes. |
| 47. Efectos colaterales beneficiosos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de los efectos positivos de la capacitación en la vida del centro educativo, la comunidad, el distrito, a nivel personal, profesional como resultados no previstos en el diseño del programa de capacitación. |
| 48. Efectos motivacionales de capacitación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre la responsabilidad, la motivación y el entusiasmo que sienten de estar participando del proyecto, así como el deseo de que programa como este se siga implementando en el país, ya que no es “más de lo mismo”. |
| 49. Eficacia de la capacitación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a la importancia que le han dado los tutores a la capacitación para cambiar y transformar su quehacer educativo. |
| 50. Ejecución del programa de acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre la implementación del programa de acción tutorial en sus diferentes fases. |
| 51. Elevada carga del trabajo en la acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores relacionados con la gran cantidad de fichas que tienen que llenar y el stress que le ha causado. |
| 52. Elevada exigencia del programa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios en relación a la cantidad de horas dedicada al desarrollo de la acción tutorial y el compromiso que conlleva asumir las funciones de tutor. |
| 53. Empatía | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios acerca del aprendizaje obtenido referido al cambio de actitud para entender y comprender a los demás y para ponerse en su lugar. |
| 54. Evaluación para los aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre los aprendizajes en el módulo de evaluación y su puesta en práctica en el quehacer educativo |
| 55. Excelencia no cuantificable del programa de formación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Está referida a los sentimientos y provecho personal y profesional del programa de formación que sobrepasó las expectativas. |
| 56. Excesiva cantidad de estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca del elevado número de estudiantes que tenían en clase cuando fueron principiantes. |
| 57. Expansión de la experiencia | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores, técnicos y directores de centros sobre las acciones que se deben realizar para expandir la experiencia en todo el país. |
| 58. Expectativas previas del programa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre la creencia de los maestros-tutores de que la capacitación sería más de lo mismo (recetas, leer en grupo, resumir). |
| 59. Expectativas sobre acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a la apreciación de la acción tutorial como elemento de mejora tanto para el maestro principiante que la recibe como para el mismo tutor que la imparte. |
| 60. Explicación exhaustiva de los módulos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hace referencia a la profundidad con que fueron tratados cada uno de los módulos por parte de los formadores. |
| 61. Falta de apoyo de los compañeros y el centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores sobre la falta de soporte de los compañeros y el centro educativo cuando iniciaron como principiante. |
| 62. Falta de compromiso | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios acerca de la falta de responsabilidad de algunos tutores para realizar la acción tutorial. |
| 63. Falta de orientación para realizar la acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusión a la necesidad de orientación que tenían los tutores para realizar la acción tutorial con los maestros principiantes |

| Categorías | Definición de la categoría |
|---|--|
| 64. Flexibilidad del programa de acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de la flexibilidad del programa de acción tutorial al momento de realizar el acompañamiento. |
| 65. Fortalecimiento a los centros educativos y el sistema educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores, técnicos y directores de centros sobre el fortalecimiento que tendrán los centros educativos y el sistema educativo si se generaliza en todas las regionales educativas del país la experiencia de la inducción. |
| 66. Gestión de la información institucional incorrecta | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre la falta de información por parte de los gestores del ministerio de educación del programa para realizar la tutoría. |
| 67. Impacto de la acción tutorial y la formación complementaria en los principiantes. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los maestros principiantes acerca del impacto que ha tenido tanto la formación complementaria como el desarrollo de la acción tutorial en su práctica docente. |
| 68. Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones sobre el valor dado al hecho que los tutores fueran designados en un centro educativo diferente al que labora. |
| 69. Incoherencia entre lo que dice y lo que hace | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a la falta de coherencia entre lo que se le dice que hagan a los principiantes y lo que hace el tutor. |
| 70. Inseguridad | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios acerca de los sentimientos que experimentaron los tutores al comenzar a desarrollar el programa de acción tutorial. |
| 71. Inserción al centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de la experiencia como principiante al insertarse al centro educativo. |
| 72. Interpelación de la práctica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre cómo la explicación de los módulos de la capacitación iba contrastando la práctica docente del tutor. |
| 73. Manual de tutores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración del contenido propuesto en el manual para tutores como una herramienta de trabajo útil. |
| 74. Mejora de la práctica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de la mejora de la práctica docente en el proceso enseñanza-aprendizaje como resultado de la aplicación de lo que aprendió en la capacitación para tutores. |
| 75. Metodología | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre cómo se desarrollaron cada uno de los módulos. |
| 76. Necesidad de aprender a lo largo de la vida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de la importancia de la formación recibida como una manera de actualizar y aprender nuevas formas de enseñar a lo largo de la vida, y sugerir que otros técnicos también reciban la misma capacitación. |
| 77. Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones referidas a la toma de conciencia de los tutores acerca de la necesidad de apoyar a los maestros principiantes la inserción al centro educativo. |
| 78. Necesidad de la inducción en el país | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores, técnicos y directores de centros para que la inducción se implemente sistemáticamente en todo el sistema educativo dominicano. |
| 79. Novedad del programa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referida a la iniciativa de realizar el programa como algo que nunca se había hecho en el país. |
| 80. Nueva concepción del acompañamiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones acerca del cambio de significado que los tutores han dado al acompañamiento como resultado de su participación en el programa de formación. |
| 81. Nula orientación al integrarse al centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los maestros-tutores relacionados con la falta de orientación que tuvieron al integrarse al centro educativo. |

| Categorías | Definición de la categoría |
|---|--|
| 82. Obstáculos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre los obstáculos que tienen los maestros-tutores para realizar la acción tutorial debido a la distancia y percepción errónea del programa por personas ajenas a éste. |
| 83. Participación de las Direcciones Regionales y Distritos Educativos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones sobre la necesidad de dar mayor participación a las Direcciones Regionales y Distritos Educativos en la toma de decisiones a lo largo de la implementación a nivel nacional. |
| 84. Participación de los actores involucrados | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de nivel de participación que han tenido los actores involucrado en el proceso de acción tutorial para maestros principiantes. |
| 85. Participación en una cultura de práctica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca compartir y multiplicar la experiencia de los módulos de la capacitación y sus nuevas competencias con sus colegas, su propio centro y otros centros educativos. |
| 86. Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de cómo se sienten los principiantes al recibir la acción tutorial. |
| 87. Percepción de los tutores sobre los principiantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de las actitudes negativas de algunos principiantes en el desarrollo de la acción tutorial. |
| 88. Percepción de técnicos, directores de centro y distritales sobre la acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los técnicos, directores de centro y distritales sobre su percepción acerca de la implementación de la acción tutorial. |
| 89. Perspectiva de los resultados esperados de los tutores con los principiantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores acerca de los resultados que obtendrán con los principiantes en el desarrollo de la acción tutorial. |
| 90. Pertinencia contextual | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusión a la novedad de la figura de los “pares dominicanos” para ayudar a contextualizar los contenidos de los módulos (si era necesario) y dejar capacidad instalada. |
| 91. Planificación | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de la comprensión de desarrollar coherentemente lo que se planifica en el aula. |
| 92. Predisposición | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios alusivos a las advertencias de otras personas acerca de las características del centro y de la dirección al que fueron asignados. |
| 93. Preparación para el proceso selectivo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referido a la experiencia de los tutores respecto a cómo vivieron los aprestos preparatorios para llegar a desempeñar las funciones de tutor. |
| 94. Problemas en el pago de la tutoría | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre la tardanza para realizar el pago a los tutores. |
| 95. Problemáticas de los tutores cuando iniciaron como principiantes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores acerca de problemáticas que enfrentaron como maestros principiantes al iniciar su labor. |
| 96. Proceso de Selección de tutores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores acerca de la importancia que les otorgan a los criterios utilizados en el proceso selectivo para desempeñar funciones de tutores. |
| 97. Proyecciones de cambio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones acerca de las proyecciones de cambio que están realizando los tutores como consecuencia de haber participado en el programa de formación. |
| 98. Punto de partida para el cambio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones de los tutores sobre la influencia de la capacitación como punto de partida para cambiar su práctica educativa. |
| 99. Recibimiento en el centro. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia vivida por los tutores al ser recibido en el centro educativo donde realizarían su labor. |

| Categorías | Definición de la categoría |
|---|--|
| 100. Recomendaciones | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores relativos a qué deben hacer los gestores del programa para fortalecer todo el proceso. |
| 101. Reflexión sobre la práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre los aportes que ha dejado la capacitación en cuanto al aprendizaje de confrontar, análisis y reconducir su práctica docente. |
| 102. Relación horizontal entre tutor-principiante | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre la cercanía que tienen con su principiante donde se percibe una relación entre compañeros o entre iguales. |
| 103. Repercusión de la acción tutorial en la práctica docente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de las consecuencias y utilidad que ha generado en la práctica docente del maestro-tutor su acompañamiento a maestros principiantes como resultado de implementar el programa de acción tutorial. |
| 104. Repercusión de la capacitación en el centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre los cambios que se están generando en los centros educativos como consecuencia de la capacitación. |
| 105. Repercusión de la capacitación en la realidad escolar | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios sobre el impacto de la capacitación en la realidad escolar de directores-tutores sobre el impacto que ha causado en su centro educativo el haber participado de la capacitación. |
| 106. Repercusión de la formación dentro del equipo de tutores y maestros del centro educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios acerca de la repercusión que ha tenido la formación en el equipo de tutores y los maestros del centro. |
| 107. Repercusión de la formación en el aula | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios acerca de la repercusión que ha tenido la formación en la práctica educativa que se desarrolla en el aula. |
| 108. Repercusión de la formación individualmente | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones sobre las repercusiones que ha tenido la formación de manera individual en los tutores en su quehacer educativo. |
| 109. Réplica del modelo de enseñanza usado por el formador | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción de los tutores de cómo han reproducido el modelo de enseñanza usado por su formador. |
| 110. Resistencia al cambio | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de tutores relacionados con la actitud de algunos directores y técnico sobre los cambios y novedades del programa. |
| 111. Retos y desafíos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a los retos y desafíos que se deben superar para optimizar el programa de inducción. |
| 112. Seguimiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores referidos al seguimiento que el ministerio de educación a través de talleres, y visitas in situ en el desarrollo de la acción tutorial. |
| 113. Sensibilización | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones acerca de la sensibilización que ha generado el proceso en los tutores en el trato con sus estudiantes y la ayuda que les pueden ofrecer a los nuevos maestros al insertarse en el centro educativo. |
| 114. Sentimientos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referido a los diferentes sentimientos experimentados por los tutores en sus primeros años como principiantes. |
| 115. Sin plan de acogida | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusiones a los comentarios de los tutores al recordar que cuando iniciaron su labor docente, no hubo plan de acogida en el centro. |
| 116. Sostenibilidad del programa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alusión de los maestros-tutores, técnicos y directores sobre la necesidad de que otros colegas participen en este tipo de programa. |
| 117. Superación por sí solos de las problemáticas cuando fueron tutores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios de los tutores sobre la manera cómo buscaron sus propias estrategias para salir adelante en sus primeros años de principiantes (autoayuda). |

| Categorías | | Definición de la categoría |
|------------|--------------------------------------|--|
| 118. | Supervisión reflexiva | ▪ Descripción de la supervisión como elemento de reflexión y ayuda para los maestros supervisados. |
| 119. | Supervisión tradicional | ▪ Descripción de la supervisión como instrumento de autoridad y poder sobre los maestros supervisados. |
| 120. | Uso de la tecnología en la expansión | ▪ Comentarios sobre la necesidad de disponer de más recursos digitales. |
| 121. | Valoración del proceso selectivo | ▪ Comentarios de los tutores sobre su valoración general del proceso selectivo. |
| 122. | Ventajas del programa | ▪ Comentarios sobre las ventajas que tiene la inducción en los principiantes y la calidad de la educación. |

Nota: Elaboración propia.

Con el propósito de visualizar de manera general la distribución de categorías en todo el corpus de datos textuales, se utilizó una tabla de doble entrada que busca presentar de manera global y transversal las diferentes unidades de significado encontradas en los grupos de discusión y entrevistas en frecuencias absoluta por categorías. La integración cualitativa y cuantitativa permite la agrupación y conversión de las unidades de significado como resultado de los datos recogidos. Se utilizan técnicas estadísticas para transformar datos cualitativos en valores numéricos porque contribuye a obtener resultados más objetivos (Sabiote, Quiles & Torres, 2005), viabiliza el análisis exploratorio que favorecen la profundizar su comprensión para su posterior interpretación (Huber, Gürtel & Gento, 2018).

Estos autores afirman que, existen tres diseños o modos de transformación de datos cualitativos que van desde Conversión 1.0 a la 3.0. El primer diseño (Conversión 1.0) se usa de manera habitual y natural entre los investigadores para transformar datos de cualitativos-cuantitativos o viceversa.

El segundo (Conversión 2.0) basado en el análisis del mismo conjunto de datos tanto con métodos cualitativos como cuantitativos. El tercero (Conversión 3.0) es la combinación completa de un análisis exploratorio (frecuencia de unidades de significado) seguido de un análisis cualitativo.

Para fines de esta investigación se utilizó el tercer diseño de Conversión 3.0. Por considerar que permite la exploración de manera profunda de los datos, que busca descubrir patrones implícitos o estructuras que en ocasiones no están a simple vista cuando se utilizan exclusivamente las técnicas de análisis cualitativo-interpretativo (Huber et al., 2018).

La tabla 47 muestra en frecuencia absoluta las unidades de significado encontradas en los grupos de discusión, entrevistas realizadas.

Tabla 47.
Distribución de categorías según frecuencia e instrumentos.

| Categorías | Frecuencia/Instrumentos | | | | | | | T. |
|---|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|----|
| | E1 ¹⁴ | GDD M 1 ¹⁵ | GDD MP ¹⁶ | E2 ¹⁷ | E 3 ¹⁸ | GDD TD 3 ¹⁹ | GDD -B ²⁰ | |
| Acogida satisfactoria | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 4 |
| Acompañamiento del principiante | 0 | 4 | 0 | 8 | 4 | 0 | 1 | 17 |
| Actitud de los formadores | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Actuación Docente | 0 | 8 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 12 |
| Adquisición de nuevas competencias | 0 | 20 | 0 | 9 | 1 | 0 | 13 | 43 |
| Aplicación en la práctica docente de lo aprendido | 0 | 17 | 1 | 7 | 2 | 0 | 4 | 31 |
| Apoyo institucional para realizar la tutoría | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| Apropiación | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Asignación a centros lejanos | 1 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Asignación de los grados más difíciles | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 9 | 11 |
| Aspectos valorativos generales | 0 | 9 | 6 | 1 | 2 | 0 | 7 | 25 |
| Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos | 0 | 1 | 7 | 0 | 1 | 0 | 5 | 14 |
| Calidad de la organización y gestión del programa | 1 | 0 | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 17 |
| Calidad de los contenidos de los módulos | 0 | 5 | 5 | 5 | 2 | 0 | 12 | 29 |
| Calidad y experiencia de los formadores | 0 | 5 | 10 | 1 | 0 | 0 | 3 | 19 |
| Cambio de actitud | 0 | 33 | 2 | 4 | 2 | 0 | 1 | 42 |
| Cambio de percepción sobre la formación | 0 | 3 | 12 | 2 | 0 | 0 | 1 | 18 |
| Cambio en la concepción sobre la supervisión | 0 | 10 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 12 |
| Cambio en la práctica como supervisor | 0 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 8 |

¹⁴ Entrevista no estructurada a técnicos de las Regionales Educativas de Bahoruco y Monte Plata

¹⁵ Grupo de Discusión Mixto con tutores de las Regionales Educativas de Bahoruco y Monte Plata.

¹⁶ Grupo de Discusión con tutores de la Regional Educativa de Monte Plata.

¹⁷ Entrevista no estructurada a directores de centros, director distrital, tutores y maestros principiantes de la Regional Educativa de Monte Plata.

¹⁸ Entrevista no estructurada a directora de centro, de la Regional Educativa de Bahoruco.

¹⁹ Grupo de Discusión Mixto con Técnicos de las Regionales Educativas de Bahoruco y Monte Plata.

²⁰ Grupo de Discusión con tutores de la Regional Educativa de Bahoruco.

| Categorías | Frecuencia/Instrumentos | | | | | | | |
|---|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|----|
| | E1 ¹⁴ | GDD M 1 ¹⁵ | GDD MP ¹⁶ | E2 ¹⁷ | E 3 ¹⁸ | GDD TD 3 ¹⁹ | GDD -B ²⁰ | T. |
| Cambio en la práctica docente | 0 | 13 | 1 | 3 | 0 | 0 | 1 | 18 |
| Capacidad instalada en el país | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Capacitación de los actores clave (directores y coordinadores de centros, técnicos regionales y distritales). | 4 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Carga excesiva de asignaturas | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Cobertura y participación | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Comprensión del rol de tutor | 0 | 5 | 10 | 11 | 12 | 0 | 5 | 43 |
| Comprensión del rol del líder | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Compromiso con el acompañamiento | 0 | 3 | 1 | 5 | 5 | 2 | 2 | 18 |
| Compromiso con el cargo | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Compromiso de los directivos para la expansión | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Condiciones de trabajo | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 10 | 5 | 17 |
| Confusión para realizar la tutoría | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 |
| Crecimiento personal y profesional | 0 | 4 | 11 | 1 | 0 | 0 | 0 | 16 |
| Desajuste en el proceso de nombramiento | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Desarrollo de la autonomía personal (Autoanálisis) | 0 | 6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| Desconocimiento de la cultura escolar | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 2 | 5 |
| Desconocimiento de los grados y asignatura | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 5 |
| Desconocimiento del tipo de centro educativo enviado | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Descoordinación entre los diferentes niveles de gestión | 3 | 0 | 7 | 0 | 0 | 2 | 0 | 12 |
| Desorganización a nivel institucional | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 0 | 3 | 10 |
| Devolución de los resultados | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 2 | 9 | 15 |
| Dificultades en el manejo de las TICS | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 5 |
| Dificultades en el proceso selectivo | 1 | 0 | 10 | 0 | 0 | 3 | 3 | 17 |
| Dificultades logísticas | 2 | 0 | 9 | 1 | 0 | 4 | 0 | 16 |
| Dificultades para ejecutar el programa de acción tutorial | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 9 |

| Categorías | Frecuencia/Instrumentos | | | | | | | |
|--|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|----|
| | E1 ¹⁴ | GDD M 1 ¹⁵ | GDD MP ¹⁶ | E2 ¹⁷ | E 3 ¹⁸ | GDD TD 3 ¹⁹ | GDD -B ²⁰ | T. |
| Difusión de la experiencia en los centros educativos. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Doble sentido de la acción tutorial | 0 | 25 | 3 | 2 | 0 | 1 | 8 | 39 |
| Efectos colaterales beneficiosos | 1 | 6 | 8 | 2 | 4 | 1 | 11 | 33 |
| Efectos motivacionales de capacitación | 2 | 11 | 16 | 3 | 2 | 0 | 2 | 36 |
| Eficacia de la capacitación | 0 | 2 | 3 | 8 | 6 | 0 | 5 | 24 |
| Ejecución del programa de acción tutorial | 0 | 1 | 0 | 6 | 6 | 0 | 3 | 16 |
| Elevada carga del trabajo en la acción tutorial | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 |
| Elevada exigencia del programa | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 0 | 0 | 6 |
| Empatía | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 7 |
| Evaluación para los aprendizajes | 0 | 12 | 5 | 1 | 0 | 0 | 2 | 20 |
| Excelencia no cuantificable del programa de formación | 0 | 2 | 7 | 0 | 1 | 0 | 1 | 11 |
| Excesiva cantidad de estudiantes | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 5 |
| Expansión de la experiencia | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 5 | 2 | 15 |
| Expectativas previas del programa | 0 | 0 | 13 | 1 | 0 | 0 | 1 | 15 |
| Expectativas sobre la acción tutorial | 3 | 1 | 0 | 9 | 4 | 2 | 3 | 22 |
| Explicación exhaustiva de los módulos | 0 | 5 | 5 | 0 | 1 | 0 | 4 | 15 |
| Falta de apoyo de los compañeros y el centro educativo | 0 | 0 | 8 | 0 | 2 | 2 | 16 | 28 |
| Falta de compromiso | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Falta de orientación para realizar la acción tutorial | 1 | 1 | 5 | 1 | 9 | 0 | 1 | 18 |
| Flexibilidad de programa de acción tutorial | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 | 0 | 0 | 5 |
| Fortalecimiento a los centros educativos y el sistema educativo | 0 | 2 | 6 | 1 | 2 | 0 | 0 | 11 |
| Gestión de la información institucional incorrecta | 4 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 9 |
| Impacto de la acción tutorial y la formación complementaria de los principiantes | 0 | 0 | 0 | 4 | 0 | 0 | 4 | 8 |
| Impacto en el centro educativo | 0 | 16 | 4 | 4 | 4 | 0 | 8 | 36 |

| Categorías | Frecuencia/Instrumentos | | | | | | | |
|---|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|----|
| | E1 ¹⁴ | GDD M 1 ¹⁵ | GDD MP ¹⁶ | E2 ¹⁷ | E 3 ¹⁸ | GDD TD 3 ¹⁹ | GDD -B ²⁰ | T. |
| Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Incoherencia entre lo que dice y lo que hace | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Inseguridad | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 6 |
| Inserción centro educativo | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 6 |
| Interpelación de la práctica | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Manual de tutores | 0 | 0 | 5 | 2 | 2 | 0 | 3 | 12 |
| Mejora de la práctica | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Metodología | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| Necesidad de aprender a lo largo de la vida | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación | 0 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 4 | 8 |
| Necesidad de la inducción en el país | 0 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 12 |
| Novedad del programa | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| Nueva concepción del acompañamiento | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Nula orientación al integrarse al centro educativo | 1 | 0 | 10 | 3 | 2 | 5 | 15 | 36 |
| Obstáculos | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 0 | 4 |
| Participación de las Direcciones Educativa Regionales y Distritos Educativos | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | 0 | 5 |
| Participación de los actores involucrados | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Participación en una cultura de práctica | 0 | 8 | 1 | 2 | 0 | 0 | 5 | 16 |
| Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 11 | 14 |
| Percepción de los tutores sobre los principiantes | 0 | 4 | 1 | 3 | 11 | 0 | 1 | 20 |
| Percepción de técnicos, directores de centro y distritales sobre la acción tutorial | 2 | 0 | 0 | 4 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| Perspectivas de los tutores con los principiantes | 3 | 1 | 1 | 11 | 6 | 0 | 1 | 23 |
| Pertinencia contextual | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Planificación | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 |

| Categorías | Frecuencia/Instrumentos | | | | | | | |
|---|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|----|
| | E1 ¹⁴ | GDD M 1 ¹⁵ | GDD MP ¹⁶ | E2 ¹⁷ | E 3 ¹⁸ | GDD TD ¹⁹ | GDD -B ²⁰ | T. |
| Predisposición | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Preparación | 0 | 7 | 26 | 2 | 0 | 0 | 2 | 37 |
| Problemas en el pago de la tutoría | 0 | 1 | 5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| Problemáticas como principiantes | 3 | 0 | 7 | 4 | 0 | 4 | 9 | 27 |
| Proceso de selección | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 | 9 | 1 | 17 |
| Proyecciones de cambio | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Punto de partida para el cambio | 0 | 18 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 20 |
| Recibimiento en el centro | 1 | 0 | 9 | 0 | 0 | 1 | 12 | 23 |
| Recomendaciones | 0 | 0 | 2 | 0 | 1 | 3 | 6 | 12 |
| Reflexión sobre la práctica docente (confrontación, análisis) | 0 | 11 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 14 |
| Relación horizontal entre tutor- principiante | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 | 0 | 5 |
| Repercusión de la acción tutorial en la práctica docente | 1 | 7 | 5 | 0 | 1 | 0 | 1 | 15 |
| Repercusión de la capacitación en el aula | 0 | 4 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Repercusión de la capacitación en el centro educativo | 0 | 8 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Repercusión de la capacitación en la realidad escolar | 1 | 20 | 4 | 4 | 8 | 0 | 9 | 46 |
| Repercusión de la formación dentro del grupo de tutores y maestros del centro educativo | 0 | 4 | 4 | 1 | 2 | 0 | 1 | 12 |
| Repercusión de la formación individualmente | 0 | 24 | 10 | 4 | 0 | 0 | 8 | 46 |
| Réplica del modelo de enseñanza usado por el formador | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Resistencia al cambio | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Retos y desafíos | 0 | 1 | 27 | 1 | 1 | 1 | 4 | 35 |
| Seguimiento | 0 | 1 | 2 | 0 | 11 | 0 | 1 | 15 |
| Sensibilización | 0 | 4 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 |
| Sentimientos | 0 | 0 | 12 | 0 | 4 | 1 | 17 | 34 |
| Sin plan de acogida | 1 | 0 | 8 | 0 | 2 | 1 | 6 | 18 |
| Sostenibilidad del programa | 1 | 0 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 7 |

| Categorías | Frecuencia/Instrumentos | | | | | | | |
|--|-------------------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|-------------|
| | E1 ¹⁴ | GDD M 1 ¹⁵ | GDD MP ¹⁶ | E2 ¹⁷ | E 3 ¹⁸ | GDD TD 3 ¹⁹ | GDD -B ²⁰ | T. |
| Superación por sí solos de las problemáticas (Autoayuda) | 2 | 0 | 7 | 1 | 6 | 4 | 12 | 32 |
| Supervisión reflexiva | 0 | 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 9 |
| Supervisión tradicional | 0 | 8 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Uso de la tecnología en la expansión | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Valoración del proceso selectivo | 0 | 0 | 10 | 0 | 0 | 0 | 9 | 19 |
| Ventajas del programa | 8 | 4 | 1 | 4 | 1 | 0 | 3 | 21 |
| TOTALES: | 63 | 386 | 444 | 192 | 159 | 84 | 326 | 1650 |

Nota: Elaboración propia.

Los datos organizados y presentados cuantitativamente en esta matriz muestran una primera aproximación comparativa de las unidades de significado y sus categorías. En cada categoría se presenta el valor numérico correspondiente a los distintos significados e importancia que le han otorgado los tutores a los temas tratados en los grupos de discusión, entrevistas informal y a profundidad realizadas.

La matriz permitió el análisis de manera transversal de las frecuencias absolutas con que las diversas unidades de significado iban apareciendo en los instrumentos aplicados, transcritos y analizados. Este ejercicio permitió establecer una aproximación cuantitativa, la frecuencia con la que los tutores abordaban un tema o categoría. Sin embargo, el hecho de haber centrado la atención en aquellas categorías que presentaron una frecuencia más no significa que se ha dejado de lado el análisis cualitativo de datos textuales previamente segmentados y codificados. Es decir, la relevancia de las unidades de significado no fue establecida por la cantidad de veces que aparecieron a lo largo del recorrido realizado en este primer nivel de análisis, sino por su pertinencia, cercanía y relación con los propósitos de esta investigación.

La realización de esta primera aproximación cuantitativa a una realidad cualitativa está justificada porque la misma tenía como finalidad la búsqueda de la cantidad de evidencias con las cuales se podrá desarrollar posteriormente la interpretación de cada núcleo temático.

Este primer nivel estuvo centrado en la elaboración de descripciones “densas” y “exhaustivas” de los significados que los maestros tutores asignan los efectos (mejoras y cambios) en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores de docentes principiantes como resultado de la capacitación y el programa de acción tutorial en el que han participado que fueron parte del proyecto piloto de inducción realizado en la República Dominicana.

8.10.1.2 Segundo nivel: Construcción de un sistema de núcleos temáticos emergentes o Metacategorías (codificación de segundo nivel).

Siguiendo el proceso de análisis es necesario pasar al segundo nivel de análisis cualitativo que tiene como finalidad identificar diferencias y similitudes entre categorías e integrarlas. Después de un minucioso proceso de comparación entre categorías, buscando similitudes semánticas, estructurales, teóricas y aspectos comunes se llegó a la identificación y establecimiento de 15 núcleos temáticos emergentes que contenían 122 categorías del primer nivel.

Estos núcleos temáticos emergentes que se han definido reflejan la situación estudiada, tal y como la han vivido y descrito los tutores en el desarrollo de los instrumentos aplicados. Es decir, los 15 Núcleos temáticos emergentes están estrechamente relacionados con los dos focos principales de la investigación: **Capacitación para tutores y Desarrollo de la acción tutorial con maestros principiantes del sistema educativo preuniversitario dominicano.**

Desde estos criterios de agrupación se debe aclarar que las metacategorías agrupadas no son independientes o extrañas a las categorías construidas en el primer nivel, más bien forman un sistema de relación tomando como punto de partida los significados que les dieron a los tutores cada tema abordado. De las semejanzas conceptuales y empíricas de las unidades de significado contenidas en las 116 categorías emergieron las 15 metacategorías presentadas en la tabla 48:

Tabla 48.
Definición de metacategorías

| Metacategorías | Definición |
|--|--|
| 1. Desarrollo Profesional | Comentarios de los maestros-tutores respecto a la adquisición de nuevas competencias y beneficios colaterales como resultado de haber participado en la capacitación para tutores. |
| 2. Efectos de la capacitación | Efectos que la capacitación ha generado tanto en el desempeño de su labor educativa en el aula, así como en la institución donde labora el tutor y donde desarrolla su acción tutorial como el resultado de aplicar las competencias desarrolladas través los módulos impartidos en la capacitación. |
| 3. Expectativas sobre la capacitación | Descripción de los tutores sobre su percepción antes, durante y después de la capacitación. |
| 4. Experiencia del tutor como principiante | Descripción de los tutores sobre cómo fueron sus primeros años cuando iniciaron en la docencia. |
| 5. Factores inhibidores del cambio | Valoración de los tutores sobre las situaciones o acciones institucionales inhibidora para que se produzcan los cambios y transformación esperados en el sistema educativo. |
| 6. Factores impulsores del cambio educativo | Valoración de los tutores sobre las situaciones o acciones institucionales que han impulsado que se produzcan los cambios y transformación de su práctica educativa. |
| 7. Implementación de la acción tutorial | Descripción de la experiencia de los tutores relacionada con la implementación de los programas de acción tutorial con maestros principiante. |
| 8. Modelo de Supervisión | Descripción de los tutores sobre el reconocimiento del modelo de supervisión que utilizaban y la adopción de nuevas maneras para acompañar. |
| 9. Necesidad de generalizar el programa | Valoración de los tutores sobre la contribución que daría a la calidad educativa, a los maestros principiantes y al sistema educativo la generalización del programa de inducción a todas las regionales educativas del país. |
| 10. Resultados de la capacitación y la acción tutorial | Comentarios de los tutores respecto a las consecuencias, cambios y efectos generados a nivel de su práctica profesional e institucional como resultados de haber participado en la capacitación. |
| 11. Selección de tutores | Descripción de los tutores sobre su percepción sobre el proceso de selección para desempeñar la función de tutores. |

| Metacategorías | Definición |
|---|---|
| 12. Toma de Conciencia | Situaciones y acciones dentro de la capacitación que promovieron en los tutores contrastar su desempeño en su labor educativa y “el deber” de su función docente. |
| 13. Utilidad de lo aprendido | Comentarios de los tutores con relación al uso y utilidad de la capacitación recibida en su desempeño laboral. |
| 14. Valoración del su trayecto como tutor | Valoración el trayecto para desempeñarse como tutores desde preparación, selección, capacitación, implementación y seguimiento de la acción tutorial. |
| 15. Valoración del programa de capacitación | Comentarios de los tutores respecto a la valoración que los tutores otorgan a la capacitación recibida. |

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 49 se presenta las quince Metacategorías con sus correspondientes categorías y frecuencia absoluta.

Tabla 49.
Distribución de metacategorías según categorías y frecuencia

| Metacategorías | Categorías | Frecuencia |
|--|---|------------|
| 1. Valoración del programa de capacitación | 1.1 Calidad y experiencia de los formadores | 19 |
| | 1.2 Calidad de los contenidos de los módulos | 29 |
| | 1.3 Explicación exhaustiva de los módulos | 15 |
| | 1.4 Excelencia no cuantificable del programa de formación | 11 |
| | 1.5 Calidad de la organización y gestión del programa | 17 |
| | 1.6 Actitud de los formadores | 1 |
| | 1.7 Aspectos valorativos generales | 25 |
| | 1.8 Metodología | 4 |
| | 1.9 Eficacia de la capacitación | 24 |
| Subtotal | | 145 |
| 2. Desarrollo profesional | 2.1 Adquisición de nuevas competencias | 43 |
| | 2.2 Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos | 14 |
| | 2.3 Crecimiento personal y profesional | 16 |
| | 2.4 Cambio de actitud | 42 |

| Metacategorías | Categorías | Frecuencia |
|-------------------------------|---|------------|
| | 2.5 Cambio en la concepción sobre la supervisión | 12 |
| | 2.6 Comprensión del rol de tutor | 43 |
| | 2.7 Cambio en la práctica como supervisor | 8 |
| | 2.8 Efectos motivacionales de capacitación | 36 |
| | 2.9 Sensibilización | 6 |
| | 2.10 Interpelación de la práctica | 3 |
| | 2.11 Repercusión de la formación individualmente | 46 |
| | 2.12 Cambio de percepción sobre la formación | 18 |
| | 2.13 Comprensión del rol de líder | 5 |
| Subtotal | | 292 |
| 3. Utilidad de lo aprendido | 3.1 Participación en una cultura de práctica | 16 |
| | 3.2 Desarrollo de la autonomía personal | 8 |
| | 3.3 Aplicación en la práctica docente de lo aprendido | 31 |
| Subtotal | | 55 |
| 4. Resultados | 4.1 Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo | 3 |
| | 4.2 Mejora de la práctica | 3 |
| | 4.3 Repercusión de la acción tutorial en la práctica docente | 15 |
| | 4.4 Efectos colaterales beneficiosos | 33 |
| | 4.5 Cambio en la práctica docente | 18 |
| | 4.6 Repercusión de la capacitación en la realidad escolar | 46 |
| | 4.7 Impacto de la acción tutorial y la formación complementaria de los principiantes | 8 |
| Subtotal | | 126 |
| 5. Efectos de la Capacitación | 5.1 Repercusión de la formación dentro del grupo de tutores y maestros del centro educativo | 12 |
| | 5.2 Repercusión de la formación en el centro educativo | 11 |
| | 5.3 Repercusión de la formación en el aula | 6 |

| Metacategorías | Categorías | Frecuencia |
|-----------------|---|------------|
| Subtotal | | 29 |
| 6. Toma de | 6.1 Actuación docente | 12 |
| Conciencia | 6.2 Reflexión sobre la práctica docente | 14 |
| | 6.3 Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación | 8 |
| | 6.4 Evaluación para los aprendizajes | 20 |
| | 6.5 Planificación | 3 |
| | 6.6 Nueva concepción del acompañamiento | 6 |
| | 6.7 Necesidad de aprender a lo largo de la vida | 5 |
| | 6.8 Proyecciones de cambio | 2 |
| Subtotal | | 75 |
| 7. Modelo de | 7.1 Supervisión tradicional | 11 |
| Supervisión | 7.2 Supervisión reflexiva | 9 |
| Subtotal | | 20 |
| 8. Expectativas | 8.1 Expectativa previa del programa | 15 |
| sobre la | 8.2 Sostenibilidad del programa | 7 |
| Capacitación | 8.3 Pertinencia contextual | 1 |
| | 8.4 Apropiación | 2 |
| | 8.5 Punto de partida para el cambio | 20 |
| Subtotal | | 45 |
| 9. Selección de | 9.1 Proceso de selección | 17 |
| Tutores | 9.2 Devolución de los resultados | 15 |
| | 9.3 Valoración del proceso selectivo | 19 |
| | 9.4 Dificultades en el proceso selectivo | 17 |
| | 9.5 Cobertura y participación | 2 |
| Subtotal | | 70 |
| 10. Factores | 10.1 Problemas en el pago de la tutoría | 7 |
| Inhibidores del | 10.2 Obstáculos | 4 |
| Cambio | 10.3 Dificultades logísticas | 16 |
| | 10.4 Dificultades en el manejo de las TICS | 5 |
| | 10.5 Elevada exigencia del programa | 6 |
| | 10.6 Falta de compromiso | 4 |
| | 10.7 Retos y desafíos | 35 |
| | 10.8 Resistencia al cambio | 1 |

| Metacategorías | Categorías | Frecuencia |
|---|--|-------------------|
| | 10.9 Falta de orientación para realizar la acción tutorial | 18 |
| | 10.10 Elevada carga del trabajo en la acción tutorial | 2 |
| | 10.11 Incoherencia entre lo que dice y lo que hace | 1 |
| | 10.12 Gestión de la información institucional incorrecta | 9 |
| | 10.13 Descoordinación entre los diferentes niveles de gestión | 12 |
| | 10.14 Inseguridad | 6 |
| | 10.15 Confusión para realizar la tutoría | 5 |
| Subtotal | | 131 |
| 11. Necesidad de generalizar el programa | 11.1 Expansión de la experiencia | 15 |
| | 11.2 Necesidad de la inducción en el país | 12 |
| | 11.3 Fortalecimiento a los centros educativos y el sistema educativo | 11 |
| | 11.4 Capacitación de los actores clave (directores y coordinadores de centros, técnicos regionales y distritales). | 13 |
| | 11.5 Participación de las Direcciones Educativa Regionales y Distritos Educativos | 5 |
| | 11.6 Difusión de la experiencia en los centros educativos. | 2 |
| | 11.7 Ventajas del programa | 21 |
| | 11.8 Compromiso de los directivos para la expansión | 3 |
| | 11.9 Uso de la tecnología en la expansión | 1 |
| | 11.10 Novedad del programa | 8 |
| | 11.11 Capacidad instalada en el país | 1 |
| | 11.12 Recomendaciones | 12 |
| Total | | 104 |
| 12. Experiencia del Tutor como Principiante | 12.1 Sin plan de acogida | 18 |
| | 12.2 Nula orientación al integrarse al centro educativo | 36 |
| | 12.3 Acogida satisfactoria | 4 |

| Metacategorías | Categorías | Frecuencia |
|--|---|-------------------|
| | 12.4 Problemáticas cuando iniciaron como principiantes | 27 |
| | 12.5 Superación por sí solos de las problemáticas (Autoayuda) | 32 |
| | 12.6 Desorganización a nivel institucional | 10 |
| | 12.7 Recibimiento en el centro | 23 |
| | 12.8 Desajuste en el proceso de nombramiento | 3 |
| | 12.9 Carga excesiva de asignaturas | 1 |
| | 12.10 Falta de apoyo de los compañeros y el centro educativo | 28 |
| | 12.11 Sentimientos | 34 |
| | 12.12 Asignación a centros lejanos | 11 |
| | 12.13 Desconocimiento del tipo de centro educativo enviado | 4 |
| | 12.14 Predisposición | 1 |
| | 12.15 Desconocimiento de la cultura escolar | 5 |
| | 12.16 Compromiso con el cargo | 6 |
| | 12.17 Inserción centro educativo | 6 |
| | 12.18 Desconocimiento de los grados y asignatura | 5 |
| | 12.19 Asignación de los grados más difíciles | 11 |
| | 12.20 Excesiva cantidad de estudiantes | 5 |
| | 12.21 Condiciones de trabajo | 17 |
| | 12.22 Réplica del modelo de enseñanza usado por el formador | 1 |
| Subtotal | | 288 |
| 13. Valoración del trayecto como Tutor | 13.1 Preparación para el proceso selectivo | 37 |
| | 13.2 Seguimiento | 15 |
| | 13.3 Empatía | 7 |
| | 13.4 Manual de tutores | 12 |
| Subtotal | | 71 |
| 14. Factores Impulsores del | 7.1 Compromiso con el acompañamiento | 18 |
| | 7.2 Apoyo institucional para realizar la tutoría | 5 |

| Metacategorías | Categorías | Frecuencia |
|--|---|-------------------|
| Cambio Educativo | | |
| Subtotal | | 23 |
| 15. Implementación de la Acción Tutorial | 15.1 Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial | 14 |
| | 15.2 Percepción de los tutores sobre los principiantes | 20 |
| | 15.3 Perspectivas de los tutores con los principiantes | 23 |
| | 15.4 Doble sentido de la acción tutorial | 39 |
| | 15.5 Acompañamiento del principiante | 17 |
| | 15.6 Ejecución del programa de acción tutorial | 16 |
| | 15.7 Expectativas sobre la acción tutorial | 22 |
| | 15.8 Participación de los actores involucrados | 4 |
| | 15.9 Flexibilidad del programa de acción tutorial | 5 |
| | 15.10 Relación horizontal entre tutor-principiante | 5 |
| | 15.11 Dificultades para ejecutar el programa de acción tutorial | 9 |
| | 15.12 Percepción de técnicos, directores de centro y distritales sobre la acción tutorial | 7 |
| Subtotal | | 181 |
| Total, General | | 1650 |

Nota: Elaboración propia.

En el Tabla 50 se puede apreciar el análisis comparativo de los 15 núcleos temáticos, las categorías y unidades de significado con su respectivas frecuencia absoluta y relativa.

Tabla 50.

Distribución de metacategorías según categorías y unidades de significado

| Metacategorías | Categorías | | Unidades de Significado | |
|---|------------|---------------|-------------------------|---------------|
| 1. Valoración del programa de capacitación | 9 | 7.4 % | 145 | 8.8 % |
| 2. Desarrollo profesional | 13 | 10.7 % | 292 | 17.7 % |
| 3. Utilidad de lo aprendido | 3 | 2.5 % | 55 | 3.3 % |
| 4. Resultados de la capacitación y la acción tutorial | 7 | 5.7 % | 126 | 7.6% |
| 5. Efectos de la capacitación | 3 | 2.4 % | 120 | 7.2 % |
| 6. Toma de conciencia | 9 | 7.4 % | 75 | 4.5 % |
| 7. Modelo de supervisión | 2 | 1.6 % | 20 | 1.2 % |
| 8. Expectativas sobre la capacitación | 5 | 4.1 % | 45 | 2.7 % |
| 9. Proceso de selección de tutores | 5 | 4.1 % | 70 | 4.2 % |
| 10. Factores inhibidores del cambio | 15 | 12 % | 131 | 7.9 % |
| 11. Necesidad de generalizar el programa | 12 | 9.8 % | 104 | 6.3 % |
| 12. Experiencia del tutor como principiante | 22 | 18 % | 288 | 17.5 % |
| 13. Valoración del trayecto como tutor | 4 | 3.2 % | 71 | 4.3 % |
| 14. Factores impulsores del cambio educativo | 2 | 1.6 % | 23 | 1.4 % |
| 15. Implementación de la Acción Tutorial | 12 | 9.8 % | 181 | 10.10 % |
| Total | 122 | 100 % | 1650 | 100 % |

Nota: Elaboración propia.

La figura 79 muestra el resumen de las 15 metacategorías como resultado final de este segundo nivel de análisis.

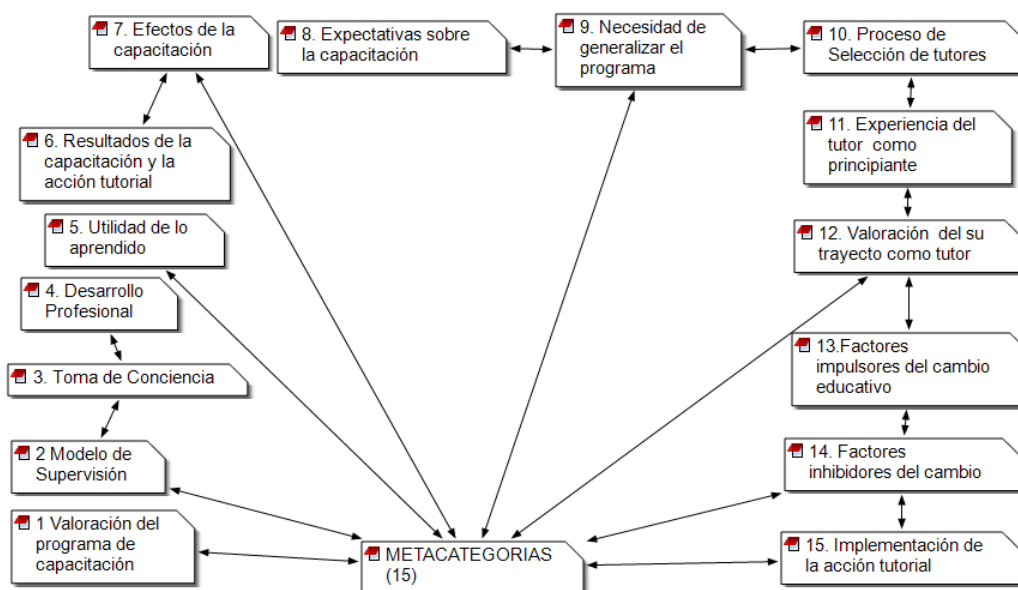


Figura 79: Resumen de metacategorías.

8.10.1.3 Tercer nivel: Vectores o dominios cualitativos emergentes (análisis lineal, secuencial y transversal de las Metacategorías).

Finalizado el análisis lineal y transversal de los núcleos temáticos del segundo nivel se procedió a pasar al último nivel de análisis. De la organización de las respuestas dadas por los tutores en metacategorías se deriva el tercer nivel que de una forma u otra da respuestas a las preguntas centrales planteadas en la investigación y expresan los resultados a las preguntas centrales de la misma, realizado mediante varios niveles de síntesis de los datos analizados y clasificados. En este nivel se descubrieron patrones superiores que posibilitaron subsumir el corpus de datos clasificados y organizados en las metacategorías en dominios emergentes o vectores cualitativos emergentes.

En principio, se intentó agrupar las 15 Metacategorías y 116 categorías en los cuatro niveles de resultados empleados como modelo en esta investigación (satisfacción, aprendizaje, transferencia, impacto). Sin embargo, en el transcurso de la abstracción de las metacategorías se evidenció que un gran número de categorías con elevadas frecuencias no podían ser subsumida dentro de los cuatro niveles, por lo que fue necesario elaborar nuevos núcleos temáticos emergentes tal y como se muestra en la tabla 51.

Tabla 51.
Definición de dominios o vectores cualitativos

| Dominios | Definición |
|------------------|---|
| 1. Satisfacción | ▪ Opinión de los tutores sobre la formación recibida y su valoración respecto a cómo dicha formación ha resultado útil tanto para el desarrollo de la acción tutorial, como para mejorar su el desempeño docente y práctica profesional. |
| 2. Aprendizaje | ▪ Valoración de los tutores sobre las competencias (conocimientos, habilidades disposiciones actitudinales) logradas como resultado de haber participado de la capacitación y que han llevado a la práctica tanto en el desarrollo de la acción tutorial, su quehacer docente, así como a su desarrollo y crecimiento personal y profesional. |
| 3. Transferencia | ▪ Reconocimiento de los tutores sobre cómo están utilizando y aplicando los aprendido (competencias) en su desempeño como maestros en el aula y la implementación de la acción |

| Dominios | Definición |
|---|--|
| | <p>tutorial con los principiantes. Aplicabilidad y transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos en las acciones formativas a su práctica docente.</p> |
| 4. Impacto | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Repercusiones, cambios y efectos generados a nivel personal, profesional, en el aula, en la institución y otras instancias del sistema educativo dominicano como resultado de haber participado en la capacitación para tutores. |
| 5. Expansión del programa al sistema educativo preuniversitario | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valoración de los tutores sobre la importancia que ha supuesto la capacitación para transformar su práctica docente y la necesidad de generalizar el programa a todo el sistema educativo preuniversitario para alcanzar la calidad educativa. |
| 6. Acción tutorial | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentarios en relación a la experiencia significativa de los tutores al participar del proyecto y al acompañar a los maestros principiante. |
| 7. Factores impulsores e inhibidores del cambio educativo | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Opinión de los tutores sobre los factores que impulsan, obstaculizan y dificultan el cambio educativo en su práctica docente, en el ejercicio de sus funciones como tutores. |

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 52 se muestra la relación lineal, secuencial y transversal entre los dominios o vectores cualitativos, metacategorías y categorías descriptivas.

Tabla 52.

Relación lineal, secuencial y transversal entre vectores cualitativos, Metacategorías y Categorías descriptivas

| Dominios | Metacategorías | Categorías |
|---------------------|---|---|
| Satisfacción | Valoración del Programa de Capacitación | <ul style="list-style-type: none"> • Calidad y experiencia de los formadores • Calidad de los contenidos de los módulos • Explicación exhaustiva de los módulos • Excelencia no cuantificable del programa de formación • Calidad de la organización y gestión del programa <ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los formadores • Aspectos valorativos generales <ul style="list-style-type: none"> • Metodología • Eficacia de la capacitación |
| Aprendizaje | Desarrollo Profesional | <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de nuevas competencias |

| Dominios | Metacategorías | Categorías |
|----------------------|-------------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos <ul style="list-style-type: none"> • Crecimiento personal y profesional <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de actitud • Cambio en la concepción sobre la supervisión <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del rol de tutor • Cambio en la práctica como supervisor • Efectos motivacionales de capacitación <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización <ul style="list-style-type: none"> • Interpelación de la práctica • Repercusión de la formación individualmente • Cambio de percepción sobre la formación <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del rol de líder |
| | Toma de Conciencia | <ul style="list-style-type: none"> • Actuación docente <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del rol de líder <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la práctica docente • Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación para los aprendizajes <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Nueva concepción del acompañamiento • Necesidad de aprender a lo largo de la vida <ul style="list-style-type: none"> • Proyecciones de cambio |
| | Modelo de Supervisión | <ul style="list-style-type: none"> • Supervisión Tradicional • Supervisión Reflexiva |
| Transferencia | Utilidad de lo Aprendido | <ul style="list-style-type: none"> • Participación en una cultura de práctica <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la autonomía personal • Aplicación en la práctica docente de lo aprendido |
| Impacto | Resultados de la capacitación | <ul style="list-style-type: none"> • Cambio en la práctica docente <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Mejora de la práctica • Repercusión de la acción tutorial en la práctica docente <ul style="list-style-type: none"> • Efectos colaterales beneficiosos • Repercusión de la capacitación en la realidad escolar |

| Dominios | Metacategorías | Categorías |
|------------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Impacto de la acción tutorial y la formación complementaria de los principiantes |
| | Efectos de la capacitación | <ul style="list-style-type: none"> • Repercusión de la formación dentro del grupo de tutores y maestros del centro educativo • Repercusión de la formación en el centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Repercusión de la formación en el aula |
| Capacitación | Expectativas sobre la capacitación | <ul style="list-style-type: none"> • Expectativa previa del programa <ul style="list-style-type: none"> • Sostenibilidad del programa <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia contextual <ul style="list-style-type: none"> • Apropiación • Punto de partida para el cambio |
| | Necesidad de generalizar el programa | <ul style="list-style-type: none"> • Expansión de la experiencia <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de la inducción en el país • Fortalecimiento a los centros educativos y el sistema educativo • Capacitación de los actores clave (directores y coordinadores de centros, técnicos regionales y distritales). <ul style="list-style-type: none"> • Participación de las Direcciones Educativa Regionales y Distritos Educativos • Difusión de la experiencia en los centros educativos. <ul style="list-style-type: none"> • Ventajas del programa • Compromiso de los directivos para la expansión <ul style="list-style-type: none"> • Uso de la tecnología en la expansión <ul style="list-style-type: none"> • Novedad del programa • Capacidad instalada en el país <ul style="list-style-type: none"> • Recomendaciones |
| Acción tutorial | Proceso de selección | <ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección • Devolución de los resultados • Valoración del proceso selectivo • Dificultades en el proceso selectivo <ul style="list-style-type: none"> • Cobertura y participación |
| | Experiencia del tutor como principiante | <ul style="list-style-type: none"> • Sin plan de acogida • Nula orientación al integrarse al centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Acogida satisfactoria • Problemáticas cuando iniciaron como principiantes |

| Dominios | Metacategorías | Categorías |
|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Superación por sí solos de las problemáticas (Autoayuda) <ul style="list-style-type: none"> • Desorganización a nivel institucional <ul style="list-style-type: none"> • Recibimiento en el centro • Desajuste en el proceso de nombramiento <ul style="list-style-type: none"> • Carga excesiva de asignaturas • Falta de apoyo de los compañeros y el centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos <ul style="list-style-type: none"> • Asignación a centros lejanos • Desconocimiento del tipo de centro educativo enviado <ul style="list-style-type: none"> • Predisposición <ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la cultura escolar <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el cargo • Inserción centro educativo • Desconocimiento de los grados y asignatura <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de los grados más difíciles <ul style="list-style-type: none"> • Excesiva cantidad de estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de trabajo |
| | Valoración del trayecto como tutor | <ul style="list-style-type: none"> • Preparación para el proceso selectivo <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Manual de tutores |
| | Implementación de la Acción Tutorial | <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial • Percepción de los tutores sobre los principiantes • Perspectivas de los tutores con los principiantes <ul style="list-style-type: none"> • Doble sentido de la acción tutorial • Acompañamiento del principiante • Ejecución del programa de acción tutorial <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas sobre la acción tutorial • Participación de los actores involucrados |
| Factores impulsores e inhibidores | Factores impulsores del cambio educativo | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad del programa de acción tutorial <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el acompañamiento • Apoyo institucional para realizar la tutoría |

| Dominios | Metacategorías | Categorías |
|-----------------------------|---------------------------------|---|
| del cambio educativo | Factores inhibidores del cambio | <ul style="list-style-type: none"> • Problemas en el pago de la tutoría <ul style="list-style-type: none"> • Obstáculos • Dificultades logísticas • Dificultades en el manejo de las TIC <ul style="list-style-type: none"> • Elevada exigencia del programa <ul style="list-style-type: none"> • Falta de compromiso • Retos y desafíos • Resistencia al cambio • Falta de orientación para realizar la acción tutorial <ul style="list-style-type: none"> • Elevada carga del trabajo en la acción tutorial <ul style="list-style-type: none"> • Incoherencia entre lo que dice y lo que hace • Gestión de la información institucional incorrecta • Descoordinación entre los diferentes niveles de gestión <ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad • Confusión para realizar la tutoría |

Nota: Elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar cómo se han integrado este tercer nivel de análisis los resultados de todo el proceso descrito anteriormente. Como resultado final de este riguroso proceso de análisis, la tabla 53 muestra de manera comparativa, lineal, secuencial y transversal entre vectores cualitativos, metacategorías y categorías descriptivas y sus respectivas frecuencias absolutas y relativas.

Tabla 53.

Distribución de dominios o vectores cualitativos según metacategorías, Categorías y unidades de significado.

| Dominios cualitativos | Metacategorías | Categorías | Unidades de significado |
|--|----------------|---------------|----------------------------|
| Domino 1: Satisfacción | 1 | 6.7 % | 9 7.4 % 145 8.8 % |
| Domino 2: Aprendizaje | 3 | 20 % | 23 18.5% 387 23.5 % |
| Domino 3: Transferencia | 1 | 6.7 % | 3 2.5 % 55 3.3 % |
| Domino 4: Impacto | 2 | 13.3 % | 10 8.9 % 155 9% |
| Domino 5: Expansión del programa al sistema | 2 | 13.3 % | 17 13.9 % 149 10.1 % |

| Dominios cualitativos | Metacategorías | | Categorías | | Unidades de significado | |
|--|-----------------------|---------------|-------------------|-------------|--------------------------------|---------------|
| educativo | | | | | | |
| preuniversitario | | | | | | |
| Domino 6: Acción tutorial | 4 | 26.7 % | 43 | 35.2 % | 610 | 36.7 % |
| Domino 7: Factores impulsores e inhibidores del cambio educativo | 2 | 13.3 % | 17 | 14.6 % | 154 | 9.3 % |
| Total | 15 | 100% | 122 | 100% | 1650 | 100% |

Nota: Elaboración propia.

Para dar por finalizada esta fase es necesario señalar que en el sistema de conceptual construido ha sido elaborado y refinado utilizando la dualidad inductiva-deductiva. En cada momento del proceso de análisis estuvieron presentes las preguntas y objetivos de investigación, sin perder de vista esencialmente las voces y el discurso de los tutores de las Regionales Educativa de Monte Plata y Bahoruco como informantes claves de este estudio, especialmente en aquellos temas donde centraron mayor interés.

CAPÍTULO IX: RESULTADOS DEL ESTUDIO

9. Resultados

8.11 Introducción

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el proceso de análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se describen las evidencias encontradas y se realiza una interpretación y vinculación con referentes teóricos y empíricos.

Los resultados cuantitativos se presentarán mediante tablas y gráficos con valores numéricos y, los resultados cualitativos se mostrarán en forma de unidades de significado en las que se recogen los temas de mayor interés y/o relevancia para los tutores de las Regionales Educativas de Monte Plata y Bahoruco.

Como en esta investigación se ha asumido el enfoque mixto, se contempla presentar de manera integrada los datos cualitativos y los cuantitativos. Estos resultados pretenden reconstruir el objeto de estudio para dar voz a los sujetos que han vivido, en sus diferentes contextos y desde su cotidianidad, la experiencia formativa y el desarrollo de la acción tutorial; en este caso, los maestros-tutores de las dos regionales estudiadas. Los resultados se estructuran a partir de los siete dominios o vectores y las metacategorías cualitativas, tal y como se describe en la figura 80.

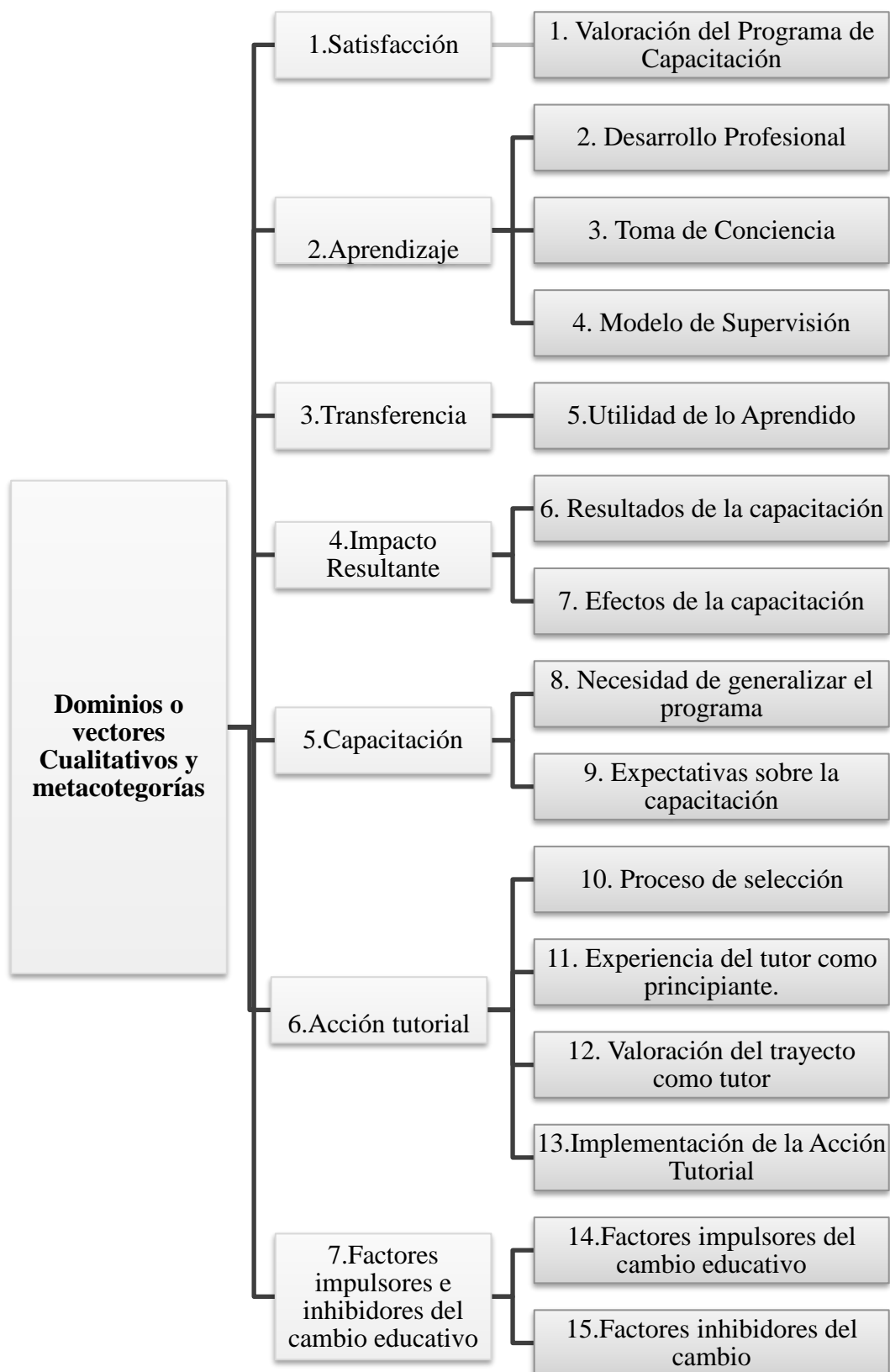


Figura 80. Dominios o vectores y metacategorías cualitativas. Elaboración propia.

Estos dominios han surgidos del análisis riguroso de las categorías y metacategorías vinculadas de manera directa a la información aportada por los maestros-tutores, lo cual ha permitido el manejo sistemático de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

Estos dominios responden a los objetivos propuestos de la investigación, pues recogen las percepciones y opiniones de los maestros-tutores, respecto a los cambios y mejoras en su práctica docente como consecuencia de su participación en el programa de capacitación y en el desarrollo de la acción tutorial con los maestros principiantes.

8.12 Sistema de notación empleado

Después de haber analizados los datos de origen cuantitativos y cualitativos se creó un sistema de claves para cada según participante y fuente de información. Para mayor comprensión del mismo, en la tabla 44 del apartado 8.6.2, se puede observar dicha organización del sistema de claves para cada una de las categorías emergentes.

La segmentación o fragmentos de textos citados como evidencias de resultados aparecerán en “comillas”. En cada cita, se hará mención en primer lugar de la fuente de información, luego del lugar y finalmente de los sujetos, con su respectivo número de fuente primera, seguido del número de la unidad de significado, en el ejemplo que se presenta en la Tabla 54 se puede observar de manera precisa cómo se aplicará el sistema de claves:

Tabla 54.
Sistema de clave.

Clave: (GDD-M-T1, 2:9).

GDD-M: Grupo de Discusión Mixto, Tutores de Monte Plata y Bahoruco.

T1: Tutor

2:9 Documento Primario 2, Unidad de significado 9.

Ejemplo de Cita: “Antes yo tenía un proceso a partir de mí, ahora el proceso debe de ser a partir del maestro que voy a acompañar” (GDD-M-T1, 2:9).

Nota: Elaboración propia.

8.13 Resultados por niveles de evaluación

Tal y como se afirmaba en el capítulo III, apartado 3.8, figura 29 los primeros dos niveles de resultados (Satisfacción y Aprendizaje) buscan dar cuenta de la valoración de los participantes sobre la formación recibida. Los otros dos niveles (Transferencia y Resultados), están orientados a la puesta en práctica de lo aprendido en el aula y los cambios generados en la institución.

En ellos se pretende identificar y evidenciar en qué medida la institución se ha beneficiado de la formación que ha recibido el maestro-tutor y cuáles decisiones se han tomado con respecto a los efectos producidos en ella como resultado de la acción formativa. Si los dos primeros niveles evaluados (satisfacción y aprendizaje) responden a unos efectos más personales e individuales. La transferencia y el impacto resultante del modelo de Kirkpatrick están centrados en evaluar los efectos de la capacitación en los procesos de aula en el centro educativo y en la institución en general en este caso en el Ministerio de Educación de la República Dominicana A continuación se presentan los resultados de cada uno de los niveles.

8.13.1 Resultados de satisfacción

El primer dominio está referido a los resultados obtenidos tanto cualitativos como cuantitativos sobre el nivel 1 del modelo de Kirkpatrick. Se refiere al resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la propia medición e interpretación de su presencia o no.

La valoración de los resultados de un programa de formación como objeto de evaluación, debe realizarse dentro de una perspectiva que considere cada resultado como un medio para conseguir otro. Cooley (1974) considera que los efectos más relevantes de un programa formativo son los que afectan directa o indirecta a la satisfacción. Por lo tanto, es considerada como un efecto fundamental de los programas formativos. Cualquier acción formativa desarrollada debe evaluar qué tan satisfechos han quedado los participantes. Cuando se evalúa la satisfacción de una acción formativa se busca valorar la reacción de quienes participaron en ella. De acuerdo con Kirkpatrick y Kirkpatrick (1994), si la acción formativa fue eficaz, los participantes reaccionarán favorablemente. En esta investigación, la satisfacción ha sido evaluada dos veces.

La primera al finalizar la capacitación de manera inmediata, a través del cuestionario tipo Escala Likert y de corte cuantitativo. La segunda vez cuatro meses después de que los participantes regresaron a sus labores cotidianas.

Esto se justifica debido tomar los resultados de la aplicación del cuestionario como buenos y fiables para determinar si la acción formativa ha resultado eficaz o no, aunque se reconoce la utilidad limitada porque las valoraciones son mayormente subjetivas y dependen de las actitudes de los participantes con respecto a la formación recibida, que es una condición necesaria para comprobar cómo los participantes responden al programa (Kirlpatrick, 2012).

Luego de haber finalizado la capacitación, los tutores se integraron a su labor cotidiana. En los grupos de discusión y las entrevistas que se desarrollaron cuatro meses después, los maestros-tutores volvieron a expresar su satisfacción, pero esta vez con mayor más profundidad y más convencidos de la valía y eficacia del programa de formación. Según lo narrado, el programa desarrollado presenta una serie de fortalezas relacionadas las siguientes temáticas:

Tabla 55.

Relación del Dominio Cualitativo de satisfacción y su metacategoría y categorías

| Dominio: Satisfacción |
|---|
| Metacategoría: Valoración del Programa de Capacitación |
| Categorías |
| 1. Calidad y experiencia de los formadores |
| 2. Calidad de los contenidos de los módulos |
| 3. Explicación exhaustiva de los módulos |
| 4. Excelencia no cuantificable del programa de formación |
| 5. Calidad de la organización y gestión del programa |
| 6. Actitud de los formadores |
| 7. Aspectos valorativos generales |
| 8. Metodología |
| 9. Eficacia de la capacitación |

Nota: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados referentes a este primer dominio.

8.13.1.1 Valoración del programa de capacitación

8.13.1.1.1 Calidad y experiencia de los formadores.

El éxito de un proceso de capacitación dependerá, entre otros factores, de la calidad y experiencia que tengan los formadores. Los formadores expertos gestionan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no solo utilizando metodologías didácticas-pedagógicas y recursos didácticos, sino que además de formar, desde su experiencia, propician un ambiente favorable para que los participantes desarrollen las competencias requeridas y alcancen aprendizajes significativos y duraderos. La forma de gestionar el proceso de aprendizaje da como resultado la eficacia de la formación y la provocación de mejora continua de quienes participan.

En ese sentido, al momento de la formación se preguntó a los tutores respecto a la calidad y experiencia de los formadores, buscando indagar sobre su nivel de satisfacción respecto a la capacitación recibida. Su satisfacción con la calidad y experiencia de los formadores obtuvo un promedio general de 4.88 puntos de una escala de 5. En lo que respecta a al promedio general sobre esta categoría, los maestros-tutores la puntuación de ambas regionales fue de 4.88, así se puede evidenciar en la figura 81.

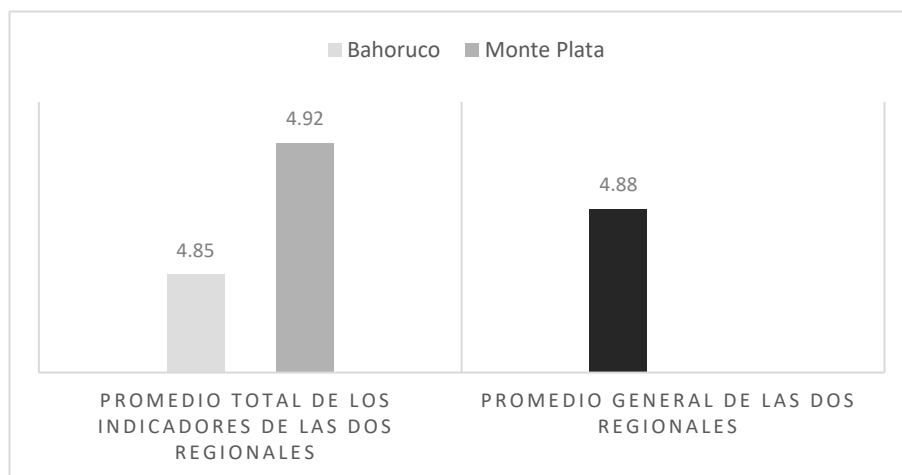


Figura 81. Promedio total y general de las valoraciones de los tutores, relativa a la práctica docente de los formadores. Calidad, experiencia y actitud de los facilitadores.

Como forma de contrastar esa satisfacción, cuatro meses después, se realizaron las entrevistas y los grupos de discusión.

Desde el punto de vista de los tutores participantes, la efectividad de la capacitación está relacionada con la calidad y experiencia de los formadores. Es decir, cómo los formadores comprendieron y diagnosticaron el nivel previo de los participantes y adaptaron el contenido de sus materias a esos esquemas:

“Hay algo también que se debe resaltar, no es tanto el contenido del módulo porque fue excelente, sino los facilitadores que encontramos cómo explicaron y cómo desmenuzaron los módulos, fue lo que nos ayudó a entenderlos y a aprender...” (GDD-MTD-T6, 2:239).

Si bien es cierto que se tienen evidencias y estudios que se refieren al conocimiento y a la práctica de los formadores expertos, es necesario tener en cuenta que en ocasiones la experiencia no necesariamente es sinónimo de expertise (Brawn, 2002).

En este caso los tutores destacan de manera significativa que tenían bien claro qué hacer, pero que les faltaban metodologías para aplicar esos conceptos a su práctica de aula con los estudiantes y al desarrollo de programas de acción tutorial, esos procedimientos fueron los que les mostraron los formadores:

“Es bueno aclarar que nosotros manejamos conceptos, todo el que está aquí sabe que es evaluación y cuáles son los tipos, nosotros sabemos que hay teorías psicopedagógicas del aprendizaje, nos faltaba el cómo aplicar y crear las condiciones para que haya aprendizaje en los estudiantes...” (GDD-M-T11, 2:140).

“Los maestros tan puntuales, tan preparados, tan estratégicos y las dinámicas... me quedé muy impactada con la preparación de los maestros” (GDD-MP-T9, 3:115).

“Nos ha dado las bases, las herramientas para llevar este proceso de una forma adecuada porque los maestros tienen una competencia extraordinaria” (GDD-MP-T12, 3:179).

La combinación entre la experiencia y actitud como enseñante, además del conocimiento de la materia y de las características de los estudiantes que poseen los buenos formadores, les permite tener claridad en cómo enseñar (Gros & Romañá, 1995; Medina & Jarauta, 2013).

“Realmente te voy hacer sincera, lo primero que me sorprendió a mí fue el manejo y el conocimiento de esos maestros que impartieron esos módulos” ... (GDD-MTD-T11, 2:140).

Además del dominio del contenido, los tutores valoraron la actitud de responsabilidad y el compromiso de los formadores con el cumplimiento del programa.

...Cuando llegué el primer día de la capacitación, al salir le dije a ellas dos: tengo que pedirles perdón porque de verdad que me impactó como se trabajaron los temas, lo preparados, lo empoderados que estaban, la responsabilidad que mostraron en los cumplimientos del programa del horario y la claridad con que se trabajaron los temas...” (GDD-MP-T1, 3:85).

Como vemos en esa unidad de significado, un formador experimentado, ofrece siempre, con su trabajo, un “modelo” de docente que va más allá del simple dominio de la materia para insertarse en la dimensión ética (de responsabilidad) del trabajo docente (Bain, 2006).

8.13.1.1.2 Calidad de los contenidos de los módulos y explicación exhaustiva de los contenidos

Como bien refiere Kirkpatrick (2001), entre los factores que se deben tomar en cuenta en la evaluación de la formación continua están los contenidos y las temáticas de trabajo. Un buen formador debe ser capaz de organizarlos y secuenciarlos con el propósito de lograr los objetivos y satisfacer las necesidades formativas detectadas. Es decir, si bien es cierto que la capacidad de los formadores se considera importante en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, la calidad de los contenidos ofrecidos juega un papel preponderante.

El contenido ofrecido en la capacitación para tutores gira en torno a los siguientes tópicos: (a) referentes psicológicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría, (b) proceso de tutorización de maestros principiantes, (c) práctica reflexiva, (d) técnicas e instrumentos de evaluación por competencia y (e) liderazgo e innovación. En ese sentido, se tomaron en cuenta algunos criterios para ser evaluados, tales como la socialización de los objetivos en el proceso de formación, su desarrollo y el logro de estos al finalizar la capacitación. En el momento de la formación, los tutores expresaron su satisfacción respecto a los contenidos de los diferentes módulos del programa.

Es así como se observa en la Figura 82 que, en la escala de 1 a 5, en promedio general entre las dos regionales, los tutores valoraron entre 4.81 y 4.90 en promedio total de los indicadores evaluados sobre los contenidos de la capacitación. A nivel general ambas regionales evaluaron esta categoría con un promedio de 4.86 sobre 5.

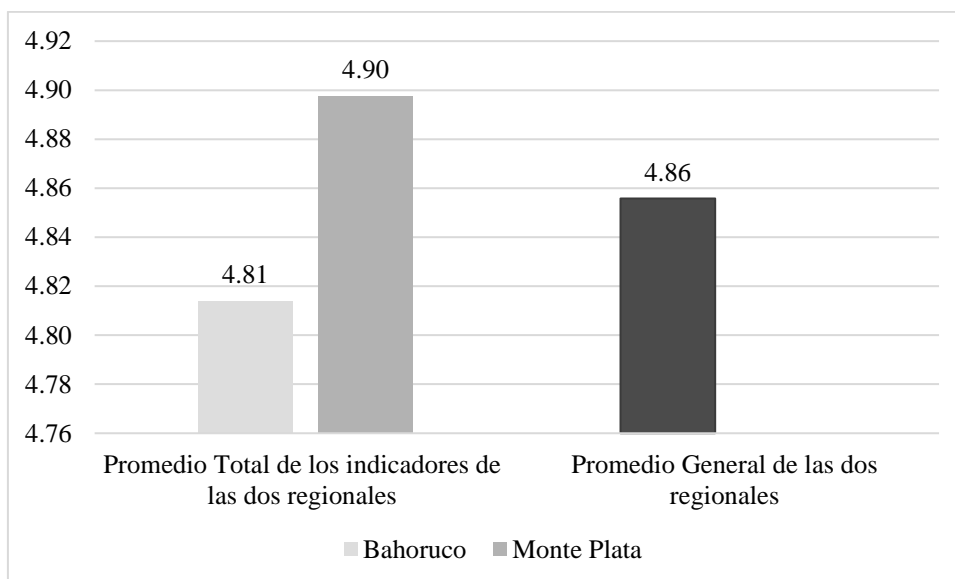


Figura 82. Evaluación de los contenidos de los módulos de capacitación. Promedio total y general de las valoraciones de los tutores relativos a los contenidos de la capacitación.

Según Ravitch, citada por Ávalos (2004), los contenidos curriculares de programas de formación describen lo que se espera que aprendan y sean capaces de enseñar los maestros. En ese sentido, los tutores valoraron como efectivos los contenidos ofrecidos en la formación, luego de poner en práctica los conocimientos adquiridos, destacando que la práctica reflexiva los hizo cambiar su metodología:

“(…) el contenido del módulo fue excelente” (GDD-M-T2, 2:237);

“Ese tema de práctica reflexiva me dejó loca²¹, me puso a reflexionar tanto sobre mi propia práctica: cómo encasillo tanto, cómo señalo tanto cuando yo misma tuve esas necesidades. Esos maestros (principiantes). Todos tienen el potencial y más de ahí. Los maestros fueron excelentes maestros” (GDD-MP-T2, 3:150).

Otra expresión que refleja la satisfacción de los tutores es la siguiente:

“Fíjate el impacto conmigo en el cambio de mi práctica viene con el módulo de la evaluación. Cuando yo evaluaba a mis estudiantes, yo decía, pero porque si estoy dando el todo por el todo hay unos que se me quemaron. Entonces, por eso fue que me enseñó mucho el módulo de la evaluación porque ahí fue que entendí que cada uno tiene diferentes formas de aprendizaje y no todo se debe evaluar de manera igual” (GDD-M-T1, 2:311).

Se observa consistencia en lo que respecta a la satisfacción respecto a los contenidos ofrecidos, pues cuatro meses después, los tutores se muestran aun satisfechos.

²¹ Entendiéndolo como conmovida.

Con respecto al módulo de técnicas de seguimiento y evaluación por competencias expresaron que tienen otro concepto, al grado de expresar lo siguiente:

“A partir de ese módulo de seguimiento y evaluación nosotros somos otro coordinador en nuestro centro” (GDD-MP-T2, 3:181).

El tema del liderazgo fue otro de los que impactó a los tutores. Se ofreció este módulo dado que para acompañar a otros en su accionar es de suma importancia saber liderar personas y procesos, pues como refiere Feijoo (2010), para que la relación educativa progrese adecuadamente, “el maestro y los tutores deben situarse en posición de directores y facilitadores del proceso de aprendizaje. Es decir, deben ser buenos líderes” (p. 2). Esto quedó demostrado en expresiones como las siguientes:

“El módulo de Liderazgo. Si ese módulo me impactó porque ahí uno trabaja lo que son las relaciones interpersonales y eso es lo que nosotros hacemos. Entonces, para la práctica yo entiendo que fue extraordinario ese módulo, a pesar de que todos fueron importantes, pero el que más me llamó la atención fue ese” (GDD-B-T8, 7:212).

“... valoro la comunicación y la colaboración entre pares y entre equipo. ...” (GDD-B-T9, 7:233).

En definitiva, se puede decir que los contenidos de los módulos, al ser evaluados por los participantes en este estudio, fueron pertinentes y cumplieron con su objetivo previsto de ofrecer conocimiento práctico a los acompañantes de maestros principiantes. Esto quedó evidenciado en expresiones como:

“Muy positivo, yo soy coordinadora docente en mi escuela y me dio una enseñanza a pesar de que yo tenía otras capacitaciones para cumplir mi rol este me enseñó a tener una comunicación más afectiva” (GDD-B-T7, 7:241).

Respecto a la profundidad en la que fueron abordados a los contenidos de los módulos, cabe destacar que, si los formadores son capaces y los contenidos pertinentes y enriquecedores, la explicación que se ofrece en la formación no puede ser menos cualificada (Ávalos, 2004). Al evaluar esta parte de la capacitación se buscaba reafirmar qué tan satisfechos estaban los participantes con la calidad de estos componentes. Expresiones como las siguientes demuestran esa calidad y pertinencia, a través de la valoración que le dieron a esa categoría apreciando como una fortaleza del proceso de formación:

“En esa capacitación ahí estábamos en el BOOM²² de la planificación por competencias y la evaluación. Entonces, cuando vimos esos módulos tan resumidos, tan simples, tan entendibles uno dice dónde estaban antes” GDD-B-T5, 7:256

8.13.1.1.3 Excelencia no cuantificable del programa de formación, aspectos valorativos generales y eficacia de la capacitación

Como se ha expuesto en capítulos anteriores, el proceso formativo se transforma en un espacio de reflexión y de mejora de una práctica educativa en constante evolución (Amador & Pagés, 2012). Esto da como resultado que converjan elementos de importancia que no pueden ser medibles, por lo que se acude a la cualificación de éstos. Al igual que los demás aspectos valorados como fortaleza del programa de capacitación, la excelencia fue calificada por los participantes de la siguiente manera:

“¡Muy oportuna! ¡Wow! ¡Muy muy oportuna! Muy provechosa. Valiosa. “El proceso de capacitación, fueron cinco días si se pueden decir intensos, pero diría yo en mi caso particular muy provechosos porque en mi condición de acompañante, yo trabajo en el distrito, hay un antes y un después de ese taller” (E3-DC, 5:111).

“Cuando me enfrento el primer día digo: Dios mío qué diferente, me gustó, me encantó, me enamoré, me impactó. Valió todo el esfuerzo implementado en esos cinco módulos, esos cinco días ninguno tuvo desperdicio” (GDD-MP-T4, 3:101).

En general, el programa de capacitación para tutores fue valorado como excelente por los participantes. Como se observa en la Figura 83.

²² Refiriéndose a algo extraordinario

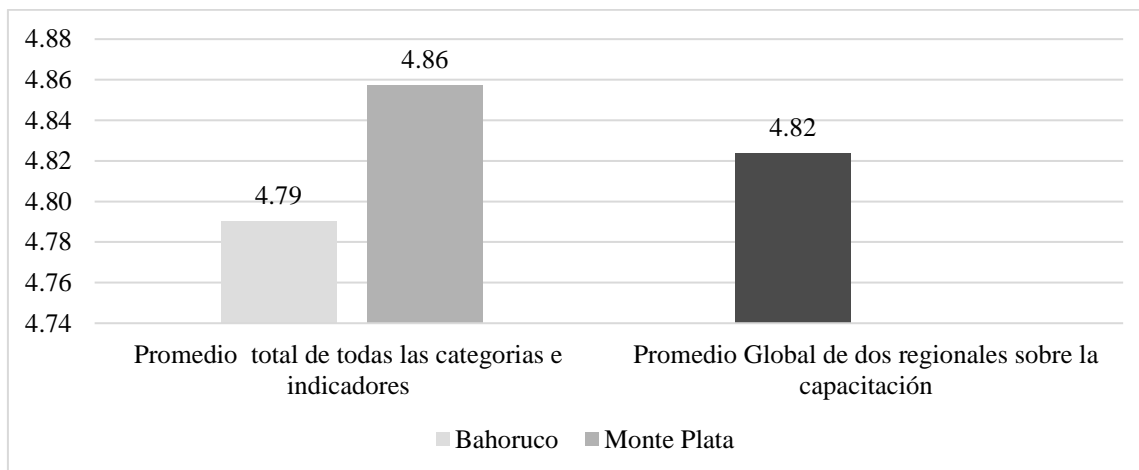


Figura 83. Valoración total y general de las siete categorías evaluadas.

Se puede decir que la capacitación fue eficaz y los niveles de satisfacción mostrada por los participantes en el estudio así lo demuestran. En la Figura 84 se puede observar que en el momento de la capacitación los tutores mostraron un nivel de satisfacción de 4.91 sobre 5.

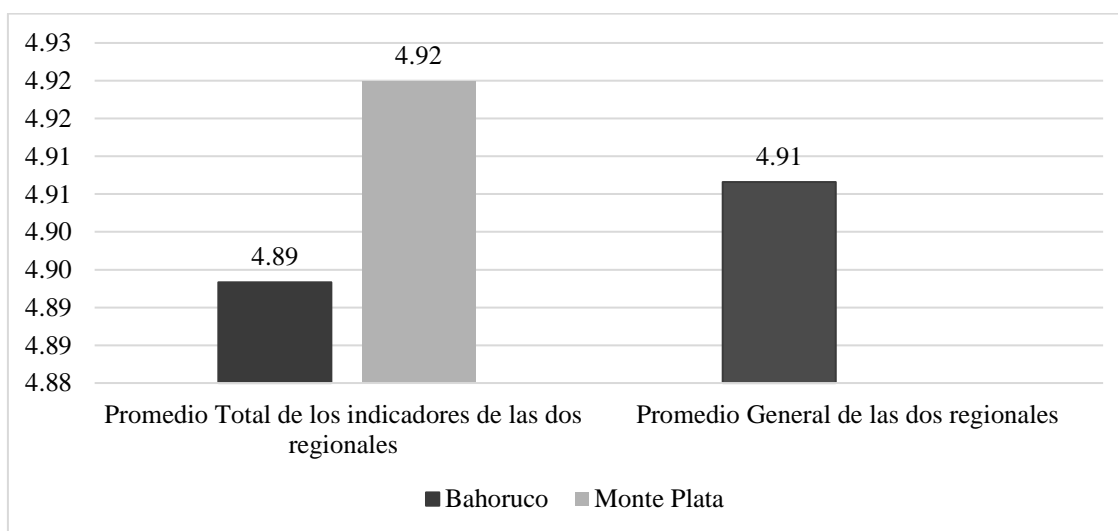


Figura 84. Valoración de la satisfacción general del programa de capacitación. Promedio total y general respecto a las valoraciones de los tutores de ambas regionales sobre la Satisfacción de la capacitación

Los tutores expresaron su satisfacción respecto a la eficacia de la capacitación recibida, como fundamento, justificación y orientación de su acción tutorial y de su práctica docente:

“Bien yo pienso que la capacitación ha sido la base nodal de todo este proceso porque no creo que ninguno de nosotros hubiésemos tenido la capacidad, la fuerza, la dedicación, la entereza para desarrollar un proceso tutorial como lo hemos hecho. Ejemplo nosotros que nos desempeñamos como coordinador docente de un centro educativo, a partir de ese módulo de seguimiento y evaluación somos otro coordinador en nuestro centro. Por lo tanto, la capacitación ha sido lo fundamental durante todo este proceso”. (GDD-MP-T7, 3:183).

“Soy parte del equipo reflexivo del centro y una de mis compañeras que también es tutora hemos focalizado algunos temas de los módulos para enseñarle a los otros maestros el tipo de evaluación, la práctica reflexiva. Cuando ellos ven esas cositas que nosotros hemos podido aprender aquí con estos módulos ellos dicen eso está chulísimo” (GDD-B-T8, 7:287).

8.13.1.1.4 Calidad de la organización y gestión del programa.

Este fue otro elemento o componente que los participantes valoraron como fortaleza del programa de formación tutorial realizado en esta investigación. Es de considerarse que, para garantizar la calidad de un proceso como este, es necesario que se planifique, se controle y se gestione paso a paso los elementos que lo constituyen. Al respecto, en la Figura 85 se presenta los datos que arrojó la parte cuantitativa recolectada al finalizar la formación concerniente a la logística utilizada, las condiciones de la infraestructura física, las atenciones recibidas y la distribución de los equipos de trabajo, entre otros; observando que las puntuaciones más altas las obtuvieron la atención brindada con 4.90 y la distribución de los grupos con 4.92. En promedio toda la parte de la organización y gestión del programa fue valorada con 4.69

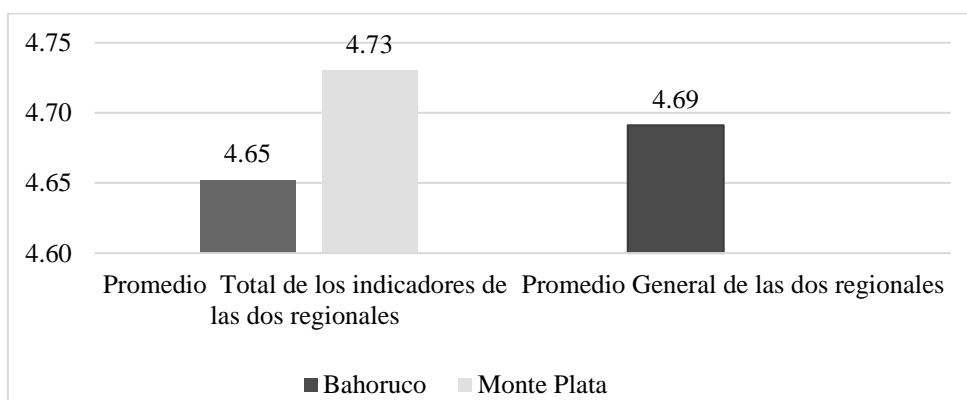


Figura 85. Calidad de la organización y gestión del programa formación tutorial. Promedio total y general de distribución de las valoraciones de los tutores concerniente a la organización capacitación.

También se valoró en esta etapa y como parte de la gestión del programa, todo lo relacionado con los materiales suministrados, medios y recursos didácticos y tecnológicos utilizados. En ese sentido, se obtuvo que, en la escala de 5, en general fue valorada esta parte con un 4.82, tal y como se observa en la Figura 86.

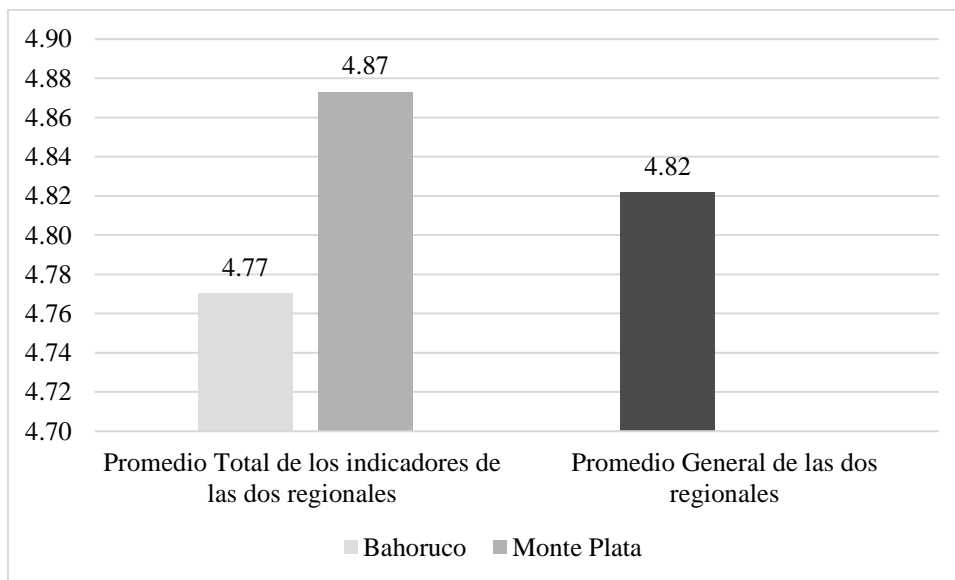


Figura 86. Valoración de Medios y Recursos utilizados en la capacitación.

Coinciden estos datos con la parte cualitativa recogida meses después de la formación, pues los participantes (tutores) valoraron como excelente la calidad de la organización y gestión del programa, al expresar:

“Voy más allá hay que felicitar a lo que es todo el equipo de este proceso por la manera en cómo se manejó en lo que fue la capacitación. Recibimos vía correo todo el material que se iba a trabajar de manera que podíamos empaparnos de todo lo que se iba a trabajar y no llegar vacío. Una estrategia antes nunca vista el que no participaba era porque no se empoderaba, no leía y no quería, el material estuvo tanto digital como en físico. Otra cosa, no hubo como siempre que me faltó este material, que en qué grupo yo estoy, una organización excelente” (GDD-MP-T12, 3:120).

“La capacitación fue una organización que se ve que hubo un equipo que se preparó que sacó de su tiempo que tenía metas bien claras, que tenía objetivos bien pautado y que lograron lo que quería” (GDD-MP-T5, 3:123).

“Yo también voy a felicitar a lo que es todo el equipo de este proceso por la manera en cómo se manejó en lo que fue la capacitación” (GDD-MP-T4, 3:154).

Sin, embargo en comparación con las demás categorías, la organización fue la que obtuvo la puntuación más baja.

8.13.1.1.5 Metodología.

En relación con la metodología utilizada en el programa de formación tutorial, los participantes le otorgaron una valoración promedio de 4.84, la cual se considera excelente. En ella se conjuga que el tipo de capacitación fue valorado como adecuado con 4.82, los métodos didácticos como óptimos con 4.90, las actividades aptas para la práctica docente con 4.94, las estrategias con 4.84 y las dinámicas con 4.87 (ver figura 87).

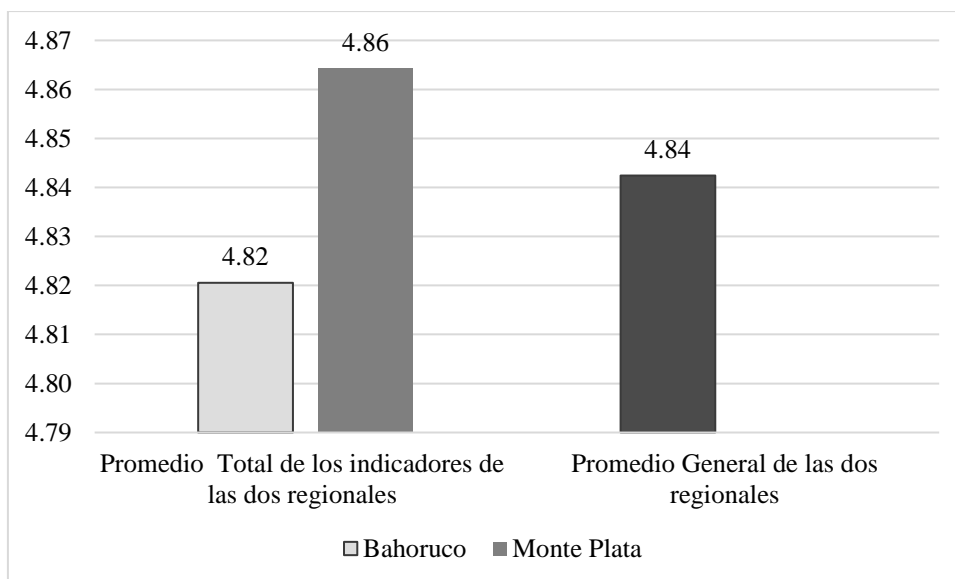


Figura 87. Valoración de la metodología utilizada en la capacitación. Promedio total y general de las valoraciones de los tutores.

Al respecto, las opiniones de los participantes fueron muy favorables y muestran consistencia con los datos cuantitativos presentados. Entre las dinámicas realizadas están el trabajo en equipo y colaborativo, entre otras; consideradas como estrategias de aprendizaje impactantes por autores como Dieste, López y Martín (2019) y Almenara: Del Prete y Muñoz (2019). De su parte, Dieste et al. (2019) consideran que el trabajo en equipo está relacionado con “los mecanismos que se ponen en marcha cuando se tiene que desarrollar una tarea, en la que se activan acciones de intercambio de ideas, interacción, colaboración y diálogo, de manera conjunta” (p. 177).

De su parte, Almenara et al. (2019), quienes consideran que la estrategia del trabajo colaborativo es una “estrategia y metodología de instrucción basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos de forma conjunta” (p. 38).

Ambas estrategias mantienen el interés de los participantes y promueven el desarrollo de las competencias requeridas para el apoyo y acompañamiento. Así se obtuvieron expresiones como:

“El asunto por ejemplo del Kahoot que es una metodología bien interesante. Aquí por ejemplo nosotros tenemos prohibiciones del uso de celulares en ciertos momentos. Estábamos hablando que un día para ponernos de acuerdo para utilizar ese sistema que aprendimos allá para las evaluaciones mensuales” (E2, DC3, 4:63).

Por lo general, la evaluación sobre los efectos de la formación continua se centra en evaluar la satisfacción de los participantes (Muijs & Lindsay, 2008; Stes et al., 2010), utilizando técnicas de tipo cuantitativo (Steinert et al., 2006) lo que tiene como consecuencia las evidencias empírica producida al respecto sean débil y no permiten explicar los efectos deseados de la formación en niveles más complejos: la práctica real, la cultura o el aprendizaje de los estudiantes (Feixa et al. 2015). Es sentido, la combinación de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas ha permitido profundizar sobre los efectos del programa de capacitación en los maestros-tutores. En consecuencia, en la presente investigación se ha comprobado que los participantes muestran consistencia en los comentarios y valoraciones al momento de finalizar la capacitación con los que han expresado tiempo después.

Lo analizado hasta el momento sobre el primer nivel (satisfacción) va acorde a lo planteado por Kirkpatrick en su modelo. Este primer nivel es una fuente de información valiosa que ha permitido indagar sobre la efectividad del programa. De acuerdo a los datos obtenidos como resultado de la aplicación de las diversas técnicas e instrumentos, el primer nivel está en consonancia con los aspectos que comúnmente se evalúan.

Las dimensiones que se suelen evaluar en este nivel son el desempeño de los formadores, los contenidos y el dominio de la asignatura (Kirkpatrick, 2006), la metodología y cumplimiento de las necesidades individuales (Clements & Jones, 2006); el manejo del tiempo, la claridad de la exposición, los aspectos teóricos-prácticos, la integración, idoneidad del calendario, los medios y materiales didácticos (Jiménez, 2011), así como también lo apropiado de las instalaciones, y el ritmo, claridad de las explicaciones y ambiente de trabajo (Jiménez & Barchino, 2010) y el uso de métodos y actividades formativas (Herrero & Calí, 2012).

Todos estos aspectos han sido valorados de manera positiva o muy positiva. Por consiguiente, se han ofrecido un buen número de datos para responder, en parte, a la primera pregunta del estudio: ¿Cómo valoran los maestros-tutores el programa de formación que han recibido para desarrollar la acción tutorial con los maestros principiantes?

Hasta aquí se han presentado los resultados correspondientes al primer nivel de resultado evaluado: Reacción. Estaba centrado en recoger las percepciones, y grado de satisfacción de los maestros-tutores respecto a la capacitación recibida que permitió evidenciar, a través de la integración de los datos Cuali-cuanti la consistencias y contrastación de las respuestas de los participantes, analizando las valoraciones (puntuaciones y opiniones) dadas a conocer mediante el cuestionario aplicado de manera in situ al finalizar la capacitación, con la percepción (relatos, comentarios) de los maestros-tutores sobre la satisfacción generada por la formación, mediante la utilización de técnicas cualitativas como son las Entrevistas y Grupos de Discusión. Por consiguiente, a partir del segundo nivel los resultados que se presentan a continuación son exclusivamente cualitativos.

8.13.2 Resultados de aprendizaje

En este dominio se presentan las valoraciones y opiniones de los maestros-tutores sobre las competencias (conocimientos, habilidades disposiciones actitudinales) logradas como resultado de haber participado de la capacitación y que han llevado a la práctica, tanto en el desarrollo de la acción tutorial, en su quehacer docente, así como a su desarrollo y crecimiento personal y profesional.

Es necesario aclarar que, este nivel de resultados no estaba previsto ser objeto de estudio, pero debido a las altas frecuencias de las unidades de significado extraídas de los comentarios de los maestros-tutores que indicaban que se había producido aprendizaje en la capacitación, se tomó la decisión de incluirlo. Por lo cual, dicho dominio emergente, está construido desde la percepción de los participantes y no necesariamente según los requerimientos del modelo de Kirkpatrick.

En este segundo dominio, se valoraron los aprendizajes de los participantes en la capacitación para la acción tutorial, respecto al desarrollo profesional que incluye la adquisición de nuevas competencias, los beneficios de esa adquisición y el crecimiento personal y profesional de los participantes. Además, la toma de conciencia en la que se visualiza la actuación docente, comprensión de su rol como líder, reflexión sobre su práctica, la necesidad de ayudar a los participantes en su etapa inicial, evaluación de los aprendizajes, entre otros componentes. Por último, no menos importante, el modelo de supervisión que incluye el tradicional y el reflexivo.

Sobre el tema del aprendizaje y el desarrollo profesional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (citada por Carrasco & González, 2017) declaró que el aprendizaje y el desarrollo profesional es una práctica que debe ser sistemática y continua, de modo que se promueva el análisis y la reflexión en torno a las necesidades formativas de los maestros. Entre esas necesidades se puede mencionar la evaluación de los aprendizajes, considerando que no todos aprenden de la misma forma, por lo que se requieren estrategias diversas para dicha evaluación.

En lo que se refiere al proceso de desarrollo profesional, se puede decir que es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la trayectoria profesional del maestro (Marcelo, 2006), que permite la construcción de la identidad profesional (Mingorance, 1993; Medina, 1998) que, a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el maestro va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su quehacer educativo. En la tabla 56 se muestran las metacategorías y categorías del dominio cualitativo Aprendizaje.

Tabla 56.

Relación del dominio cualitativo de aprendizaje, sus metacategorías y categorías

| |
|---|
| Dominio: Aprendizaje |
| Metacategoría: Desarrollo Profesional |
| Categorías |
| 1. Adquisición de nuevas competencias 2. Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos 3. Crecimiento personal y profesional 4. Cambio de actitud 5. Comprensión del rol de tutor 6. Efectos motivacionales de capacitación 7. Comprensión del rol de líder |
| Metacategoría: Toma de Conciencia |
| Categorías |
| 1. Actuación docente y reflexión sobre la práctica docente. 2. Comprensión del rol de líder. 3. Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación y de aprender a lo largo de la vida. 4. Evaluación para los aprendizajes y planificación. 5. Proyecciones de cambio y nueva concepción del acompañamiento |
| Metacategoría: Modelo de Supervisión |
| Categorías |
| 1. Supervisión Tradicional 2. Supervisión Reflexiva |

Nota: Elaboración propia.

8.13.2.1 Desarrollo Profesional.

8.13.2.1.1 Adquisición de nuevas competencias.

En la capacitación se trabajaron competencias evaluativas, desarrollo de destrezas y aptitudes, trabajo en equipo y otras que, al momento de evaluarse, dieron como resultado un aprendizaje significativo entre los participantes.

De acuerdo con autores como Caena (2014), OCDE (2009), Perrenoud (2004) y UNESCO (2015), entre otros, las competencias evaluativas resultan de gran necesidad en el rol del maestro; sobre todo, en este momento de la historia en el que adquiere su protagonismo el aprendizaje basado en competencias de los estudiantes. De ahí que en el desarrollo de este estudio se trabajó esta competencia, teniendo como resultado el crecimiento de los maestros-tutores respecto a ella. Esta competencia, en la actualidad se está poniendo en práctica en los centros y en el desarrollo de los programas de acción tutorial para maestros principiantes, como refieren algunos de ellos:

“...en el proceso... la evaluación, ese módulo fue de primera porque nosotros tenemos la mala costumbre de evaluar al estudiante de una misma manera y no es así porque cada persona es diferente y cada uno tiene un tipo de aprendizaje diferente” (GDD-B-T1, 7:227).

“De los módulos que más recuerdo... es la parte de evaluación. Ahí veíamos lo que es la rúbrica... cómo elaborar esas evaluaciones para los estudiantes y que sea un aprendizaje significativo” (GDD-B-T9, 7:252).

Para hablar de competencia evaluativa se debe pensar en los evaluados y cómo aprenden; pues esta competencia, como refieren Sanahuja y Sánchez-Terazaga (2018), debe servir para algo más que acreditar, sobre todo, en el contexto global en que nos desenvolvemos y en el que es cada vez más necesario ver la capacidad de aprender a aprender de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias. En ese orden, de acuerdo con los relatos de los tutores participantes en este estudio, queda demostrado que desarrollaron competencias evaluativas que están posibilitando un cambio en la manera tradicional de evaluar (medir y calificar) por una evaluación más holística y centrada en el que aprende.

“...al terminar la capacitación...nos empoderamos y lo observamos inmediatamente al analizar la rúbrica con la que estábamos evaluando y yo no creía que hubiese realizado todo esto” (GDD-M-T1, 2:28).

El aprendizaje, es un conocimiento de cada situación, de cada persona y de cada entorno. Los estudiantes aprenden de distintas formas y el docente (principiante o experimentado) debe estar claro de esto y, para saber cuál es el estilo de sus estudiantes, requiere observarlos y conocerlos; así sabrá el tipo de evaluación que podrá aplicar a cada uno de ellos.

En ese sentido, los participantes en la capacitación se expresaron así:

“Eso fue lo que me enseñó el módulo de evaluación, porque ahí fue que entendí que cada uno tiene diferente forma de aprendizaje y no todo se debe evaluar de igual manera. Entonces después que me empapé de ese módulo pude estudiar a cada uno de mis estudiantes. Realicé un análisis a ver qué tipo de aprendizaje tienen para poder evaluarlos mejor. De hecho, los exámenes los elaboraba de esa manera. Recuerdo que, un grupo que tenía que evaluarlos a través de maquetas porque su estilo de aprendizaje era construyendo, le ponía un ejercicio o algo y ellos se quedaban como en “estambay²³”, pero cuando le decías: constrúyeme con tantas medidas, de área y de perímetro te hacían unas creaciones hermosas. Yo decía: mira lo lindo que construyen, pero entonces en el en el cuaderno no te lo pueden resolver. Me fui por ese módulo (evaluación) de que cada uno tiene una manera diferente de aprender, absorber el conocimiento y presentarlo hacia fuera” (GDD-M-T2, 2:37).

En uno de los módulos donde se nos hizo una práctica, me puse a analizarme en ese caso, tienen vergüenza, algunos y los estoy poniendo a evaluar en una exposición, el que tiene la experiencia en hablar va en ventaja. A raíz de eso cuando entro al aula hay más sensibilidad con mis estudiantes y a partir de ahora uno se fija en la diversidad del aula y empecé a tener conciencia de los estilos de aprendizajes y se ha visto cambio en mí... (GDD-M-T2, 2:292).

De igual forma, los maestros-tutores mediante los relatos sobre su aprendizaje afirmaron, meses después que desarrollaron nuevas destrezas y actitudes, haciendo alusión a las competencias que se promovieron en la capacitación. Desde la perspectiva del modelo de los niveles de evaluación de Kirkpatrick seleccionado para este trabajo, y desde el punto de vista de Gairín (1999), los dos primeros niveles (Reacción, Aprendizaje), pueden considerarse como efecto personal de la formación, puesto que dichos niveles inciden en las capacidades personales como resultado de la formación, y no necesariamente se traducen en cambios y manifestaciones externas.

Es de ahí que se valora en esta evaluación, el desarrollo de las destrezas y nuevas actitudes de los participantes. En ese sentido, se obtuvo que luego de los cuatro meses de aplicada la formación, los maestros exponían que:

“Me llamo la atención como crear un liderazgo como trabajar en equipo ...” (E2-T10, 4:79); “el trabajo en equipo que a mí siempre me ha gustado, ¿porque me gustó tanto? Porque es un aspecto importante en este trabajo, el trabajo en equipo, allá nos dieron un elemento para nosotros compartir (E2-T11, 4:92).

²³ Nota: Cuando el tutor se refiere a que se quedaban en “estambay” está diciendo que los estudiantes se quedaban bloqueado o que no entendían.

“Me ubico otra vez en la capacitación en la que participé y pienso en lo que estamos haciendo hoy, no nos dieron recetas, la capacitación no ha traído receta, pero si nos ha ayudado a reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica, pienso que ahí ha estado la clave” (GDD-M-T8, 2:117).

Dentro de las actitudes que pueden ser referenciadas en esta parte y que adquirieron los participantes en la formación están: (a) la comunicación efectiva, (b) la tolerancia y paciencia (c) comprensión y (d) solidaridad. En ese tenor, algunas de las expresiones de los maestros fueron:

“en el caso mío la comprensión, la tolerancia. En las personas que me han dado comprender al otro, entender, no siempre pensar en lo que yo pienso sino también tomar en cuenta lo que siente el otro” (E2-T12, 4:95).

“en cuanto a la tolerancia tener paciencia y saber esperar, porque a veces uno quiere hacer cosa y entonces como que se siente mal cuando no las puede lograr” (E2, T12, 4:98).

“la flexibilidad que se debe tener en el proceso y que si en un momento uno no se puede reunir porque el otro tiene una dificultad pues se pone para otro momento” (E2, T6, 4:104).

“Yo creo que hay que ser solidario desde las diferentes posiciones que tenemos nosotros y entender que una persona que se inicie en una actividad es una persona que necesita ayuda y que en cada uno de esos momentos debemos nosotros estar ahí” (GDD-B-T3, 7:144).

Otra de la competencia, que según las opiniones de los participantes fue desarrollada fue las estrategias de acompañamiento para la tutoría. La enseñanza como trabajo complejo no se aprende totalmente en el corto período de formación inicial docente (Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002).

Por consiguiente, los maestros deben continuar aprendiendo en la práctica y el uso de las estrategias de acompañamiento, es una herramienta eficaz y eficiente que garantiza la efectividad de la formación y aprendizaje; pues con ella sigue el maestro desarrollando sus conocimientos y habilidades profesionales. El aprendizaje de los participantes se refleja en su práctica docente y de acompañamiento en la acción tutorial, como se observa a continuación el testimonio de uno de ellos:

“Bueno, en cuestión de manejo de la disciplina en clase, es como les expliqué, yo hice mi primera grabación así de modo diagnóstico con uno de los principiantes, el tema de la disciplina fue algo muy relevante. Luego en el momento de reflexión que sostuvimos, el principiante entendía que no era tan la problemática, creía que era parte normal del proceso por el tema que él estaba abordando. Entonces ya nos sentamos, observamos el video entre los dos, y pues ahí sí hubo un poquito de disparidad de enfoque y de opinión. Pero, si entonces hice que el mismo reflexionara, y viera que realmente en un proceso áulico no se puede desarrollar de manera efectiva si no tenemos un buen dominio del aula y la disciplina. El en un primer momento se sentía un poco incómodo, a lo mejor por la grabación que se hizo, al verse desnudo, al verse descubierto. Después fuimos tratándolo y llegamos a un acuerdo. Se hizo la reflexión y el entendió que sí, que había que mejorar esa parte. Inclusive se refleja ya en otro momento, cuando ya hice otro acompañamiento un cambio en el manejo del aula” (E3-T5, 5:75).

8.13.2.1.2 Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos.

Strong (2005) manifiesta que, los resultados de varias investigaciones demostraron que los maestros que habían participado en algún programa de formación demostraron mejor desempeño en sus prácticas en diversos aspectos de la enseñanza, como ajustar actividades para satisfacer necesidades de los estudiantes y mantener un ambiente positivo en el aula, los estudiantes obtuvieron mejores calificaciones y se consiguió un efecto positivo sobre el compromiso docente. En caso de este estudio, los participantes muestran como beneficios, los siguientes:

1. Cómo trabajar y acompañar a los principiantes.
2. Socializar con los tutorados o principiantes con un proceso de diálogo abierto en el que comparten para mejorar tanto la práctica del principiante como la suya propia.
3. Llevar el proceso de acompañar de una forma adecuada y trabajando por competencias.
4. Cómo desarrollar una matriz de secuencia didáctica y a través de ella desarrollar el acompañamiento.

En ese sentido, algunos de los participantes expresaron lo siguiente:

“... ahora socializo con mi maestro los aspectos que tomaré en cuenta y los criterios a la hora de evaluarlo y pasado ese proceso de observación entonces yo hago un diálogo con el maestro, qué le pareció, qué usted cree que debe de mejorar, qué se debe de hacer, sugerencias, es decir que antes tenía un proceso a partir de mí, ahora el proceso debe de ser a partir del maestro del que voy acompañar” (GDD-M-T5, 2:303).

“Yo voy a estar acompañando a los maestros y lo que yo aprendí es cómo trabajar por competencias...y elaborar y tener una matriz de una secuencia didáctica. Esta formación nos ha preparado, nos ha dado las bases, las herramientas para llevar este proceso de acompañar de una forma adecuada” (GDD-M-T6, 3:177).

Otro de los beneficios que reflejaron los participantes fue aprender a elaborar planes de acogida no solo para los principiantes que iban acompañar, sino también que ha tomado conciencia sobre la importancia de la acogida a nivel de centros educativos y del distrito. Expresaron algunos de ellos que, en el día a día de sus actividades, olvidaron que ellos también necesitaban apoyo en sus inicios y no prestaban atención a sus tutorados.

“Lo primero es recibir a esos maestros. Luego ver si el centro tiene ese plan de acogida con todos los protocolos de recibimiento. No solo que se enfoque en que te recibí y te di la bienvenida, si no en la parte pedagógica el procedimiento. Que conozca las normativas del centro, el proyecto de centro. Esos dos días tres días que dure la acogida en ese recorrido conozca el centro. Después vamos analizar el proyecto del centro, vamos a ver el plan de mejora que tenemos. Después vamos a conocer el aula que te va a tocar. Vamos a ver que tú sabes, que tú le puedes dar al centro” (GDD-B-T6, 7:148).

“Como directora de centro que soy me siento muy mal cuando escucho a veces hablar de eso porque uno cuando sube a posición a uno se le olvida como fue el inicio de uno entonces es como un poco egoísta, pero tú no lo ve hasta que tú no te pones en los zapatos del otro” (GDD-B-T9, 7:135).

“Ahora nos toca hablar con el distrito o exhortarle al distrito que también hagan un plan de acogida como distrito y también como regional porque cuando uno es nombrado a uno también quiere que se le acoja como uno, como se está acogiendo ahora como debe ser ahora la cosa va a cambiar” (GDD-B-T10, 7:137).

8.13.2.1.3 Crecimiento personal, profesional y cambio de actitud.

En lo personal, un beneficio obtenido y expresado por los maestros fue el aumento de su capacidad de autoanálisis y de toma de conciencia de sus límites y posibilidades como profesionales:

“Reconocimiento de que andamos mal, de que estamos equivocados, hacerle saber a los demás que hemos estado equivocados. Hay que despojarse del ego y decir tengo que empezar de cero y rediseñar mi práctica” (GDD-M-T5, 2:259).

“En realidad el impacto, ha sido para mi persona como profesional; en este transcurrir del tiempo que tengo en el proyecto yo he crecido muchísimo. Yo pienso que este proceso de tutoría es un proceso extraordinario, de crecimiento profesional y personal, es un proceso de crecimiento del día a día” (GDD-MP-T3, 3:18).

“Fui analizando cómo estoy impartiendo mi clase. Reflexioné que primero debo de mejorar yo para poder acompañar al principiante. Primero mejoré yo. Me vi a mí mismo, reflexioné sobre mi práctica para ir ya más capacitado cuando empiece a trabajar como principiante” (GDD-B-T4, 7:208).

Este proceso reflexivo y de toma de conciencia, los ha llevado a introducir cambios en su acción tutorial en el sentido de reducir su carácter sancionador y fomentar su dimensión humana y empoderadora:

“Soy del área de Ciencias Naturales y tenemos casi el mismo comportamiento: fuerte, exigente y pidiendo más de lo que nosotros podemos dar. Ahora bien, antes de acompañante soy técnico del área. Después de haber participado en el proyecto de inducción (capacitación y acompañamiento) puedo decir que hay un cambio de actitud en el sentido que los procesos se han hecho más humanista; o sea a la hora de acompañar un docente nosotros estamos tratando de entender el conocimiento de esa persona y es lamentable que tengamos que decirlo, pero esa era la práctica que teníamos” GSD-M-T6, 2:50

Para algunos tutores, haber participado en el programa de capacitación y desarrollar la acción tutorial con maestros principiantes, les ha permitido crecer personal y profesionalmente. Manifiestan que participar en este proceso, le ha cambiado la forma de pensar y de actuar respecto al trabajo que realizan como maestros, pero también como acompañantes de principiantes. Han visto en este proceso una oportunidad para mejorar no solo la práctica docente-educativa del maestro principiante, sino que también ha sido un aprendizaje para transformar su propia práctica. Así lo manifiesta en los relatos una de las tutoras:

“Este ha sido un proceso de crecimiento que uno no tendría las palabras para explicar cómo ha sido el crecimiento que hemos tenido en estos últimos meses. Nosotros nos estamos enriqueciendo porque estamos creciendo como profesionales. Y eso me sirve también para mí como persona, fue un crecimiento en todas mis áreas, en la personal y en la profesional, porque es que te transforma como profesional. Ahora ya no soy la misma que antes. Cuando yo vi cómo yo puedo implementar en mi práctica que de un tema sencillo, de una biografía de alguien que sea de su interés yo puedo llevarla a todas las áreas entonces esto me sirve no como tutora sino también para mi propia práctica porque soy docente y eso me sirve también para mí como persona, fue un crecimiento en todas mis áreas, en la personal y en la profesional, y valió todo el esfuerzo implementado en esos 5 talleres, esos 5 días ninguno tuvieron desperdicio (GDD-MP-T12, 3:152).

Con estos relatos se refuerza la idea de que la formación constituye un proceso íntimamente unido a la realización personal y al desarrollo profesional (Zabalza, 2007).

En este sentido, el desarrollo profesional se podría comprender como un proceso de crecimiento que vive el maestro en servicio en torno al quehacer educativo y que permite mejorar su acción y la comprensión de esta (Fullan 1990).

Cuando el maestro en servicio cuenta con oportunidades para transformar su práctica educativa, avanza progresivamente hacia la carrera docente y le posibilita:

1. Mejorar la profesión del maestro en servicio, perfeccionando sus habilidades, aprendizaje, conocimientos, actitudes, las aptitudes pedagógicas y su actuación en el aula
2. Optimizar la formación continua, centrando más interés en las necesidades reales maestro en servicio y del centro educativo.
3. Incentivar en el maestro la reflexión de su la propia práctica
4. Promover que el maestro comparta sus experiencias y sobre práctica con sus compañeros de trabajo.
5. Impulsar el reconocimiento del maestro como un ente eficaz, dinámico, comprometido por alcanzar la calidad y
6. Motivar en el maestro su autonomía, su crecimiento personal y de su formación profesional.

8.13.2.1.4 Efectos motivacionales de la capacitación.

Otra de las categorías que surgió en el análisis fueron los efectos motivacionales de la capacitación. Por ejemplo, algunos de los participantes se refirieron de esta manera:

“Me siento enamorada de mi carrera nuevamente. Ha transformado nuestra mente sí, nos hemos enamorado y ha visto un empoderamiento mayor de la carrera docente. Es como una confrontación, te haces un análisis interior, puedo hacerlo diferente, estoy bien, puede ver una actitud diferente en mí. Estaré dando todo lo que estoy exigiendo, debo aceptar cambiar y ejecutar el cambio” (GDD-M-T4, 2:184).

Por lo que dicen los tutores, pareciera que algunos casos han renacido el deseo de ser maestro, sea reconstruido y se ha puesto en primer plano en su conciencia, pero parece ser que tiene que ver con un conflicto interior que ha acontecido cómo es eso, tiene que ver con algo para que fluya ese motor de ser maestros.

Para Llamas (1998), existen factores motivacionales que llevan al maestro a la capacitación continua, por lo que la define como un proceso de motivación, de compromiso y de cambio de actitud del maestro para transformar y desarrollar mejores prácticas pedagógicas en su actuación en aula. Este pensamiento de Llamas refuerza lo expresado anteriormente por los participantes y agrega un valor significativo a los resultados obtenidos en esta investigación.

A pesar de haber transcurrido cuatro meses que finalizó la capacitación, los maestros-tutores aún siguen motivados. Parece ser que la forma de desarrollar los contenidos, la dinámica, la metodología, los formadores y todos los aspectos o dimensiones que se tomaron en cuenta para diseñar y desarrollar el programa de capacitación fueron decisivos para despertar en los maestros tutores nuevas ilusiones y motivaciones respecto a querer aprender a lo largo de la vida. No obstante, a eso, también sugieren que se integren otros actores educativos para que sean capacitados como ellos lo han hecho.

8.13.2.2 . Toma de conciencia

Los participantes pudieron vislumbrar aspectos de su práctica, susceptibles de mejora, de los cuales no eran conscientes hasta el momento de la capacitación:

“Cuando yo recibo los talleres de capacitación, yo mismo me puse en tela de juicio, me cuestioné bastante, me dolió bastante cosas que aprendí allí, me hice un autoanálisis y me di cuenta de que estaba asesinando muchos estudiantes porque estaba exigiendo demasiado” (GDD-M-T3, 2:26).

Se entiende que hubo aprendizaje profundo, al evidenciar un cambio de actitud en la actuación docente, comprensión de su rol como líderes tutores, su propia confrontación en la práctica (reflexión de su práctica docente); necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación; así como en la planificación y evaluación para los aprendizajes; nueva concepción del acompañamiento, necesidad de aprender a lo largo de la vida y algunas proyecciones de cambio.

8.13.2.2.1 Actuación docente (reflexión sobre la práctica docente, confrontación, análisis del quehacer docente)

Respecto a la confrontación y análisis de su propia práctica como espacio de reflexión para mirar qué hacen y cómo lo hacen. Los maestros tutores admiten que, hasta el momento de la capacitación, ni tenían espacios ni sabían realizarla.

Reconocen que antes de acompañar al maestro principiante debe mejorar su propio proceso docente educativo. Manifiestan que durante y después de la capacitación cuestionaron su práctica:

“tengo que admitir que estaba equivocado en cuanto a mi práctica pedagógica, entonces nos han enseñado que es una forma diferente...” GDD-MTD-T4, 2:17

Y, derivado de ese proceso de autoanálisis, emerge una sensación de satisfacción:

“Hay cosas de mi práctica que debo mejorar en vez de exigirle a ella debería de preocuparme por mejorar mi clase, y guiarla por el camino que debe de ir como docente para que su formación sea efectiva y al final tener un producto académico bueno y poder entregárselo a ustedes y a esa sociedad de Bayagua que tanto merece esa maestra de calidad. Este proceso ha cambiado nuestras vidas y nuestra práctica, nuestra forma de pensar. “Sentí un alto grado de satisfacción la tomar conciencia de esto” GDD-MTD-T2, 2:34

De estos comentarios se puede inferir que, pareciera que la formación para ejercer funciones de tutoría además de capacitarlo para tales fines, ha supuesto todo un proceso de aprendizaje que parte de la persona y que posibilita encontrar los elementos distintivos de una buena práctica; pero al mismo tiempo, reta al tutor a mejorar su actuación docente para poder acompañar a los principiantes.

Otros de los aspectos que según los relatos y comentarios de los maestros- tutores, están relacionados con la toma de conciencia es el reconocimiento que su actuación docente no era la más adecuada. Así lo muestran estos testimonios:

“Para mí el conflicto ha sido con mi propia conciencia, a encontrarme con ella y exigirle a mi maestro quizás lo que antes hacía mal y que ellos lo hagan bien o quizás no orientaba lo suficiente para que ellos hagan su trabajo excelente, quizás lo que antes hacía mal en mi práctica puedo mejorar y procurar que ellos lo hagan bien” (GDD-M-T8, 2:195).

Por lo que dicen los maestros-tutores parece ser que han hecho trabajo desde el interior sobre ellos mismo, según lo que narran parece ser que ha cambiado la relación de ellos consigo mismos. Expresiones como la que sigue a continuación, son otras evidencias de ese aprendizaje profundo y reflexión sobre la práctica educativa:

“Realmente, no sabíamos, no estábamos acostumbrado a reflexionar sobre nuestra propia práctica. No me sentaba a reflexionar y a meditar y debería de hacerlo así” (GDD-M-T9, 2:48).

Como se ha estado comentando en párrafos anteriores, la capacitación posibilitó una revisión profunda del quehacer docente de los tutores. La propia reflexión de y sobre la práctica les da a los maestros una perspectiva clara acerca de qué y cómo está trabajando, dándoles la oportunidad de elaborar estrategias que permitan fortalecer las áreas de mejora y cambiar los métodos de ser necesario.

Otro aspecto que se reflejó en lo aprendido por parte de los participantes fue entender su rol como líderes. Esto representa una parte importante debido a que son maestros y son modelos a seguir por parte de los maestros principiantes. Una de las condiciones que debe mantener el docente es ser líder, gestor de la docencia, del aula y de los recursos que tenga disponibles para su práctica.

Como indica Kearney (2015), como profesional que acompaña, guía, asesora, orienta al maestro principiante, se debe tener una perspectiva estimuladora para desarrollar en él la capacidad de aprender por sí mismo, compartir y transferir o aplicar lo aprendido, es decir gestionar el conocimiento utilizando las estrategias y herramientas correctas. En este estudio, los participantes valoraron ese rol:

“En cuanto a lo que es el liderazgo, aprendí que uno debe ser más líder que jefe. Porque eso es lo que permite que a quien usted enseña pueda aprender y que en un determinado momento tengo que recibir lo que él tiene para yo poder aprender porque hay cosas que a veces nos sorprenden de nuestros estudiantes y en ocasiones ellos saben algo que nosotros no sabemos y si no tenemos la capacidad de poder hacer que ellos sean investigativos nosotros nos frizamos” (GDD-B T5, 7:220).

“Como estamos sistematizando y recogiendo hechos importantes, en cuanto a lo que fue el módulo del liderazgo, en lo personal a mí me ha marcado. Yo como siempre soy la líder y soy la que hace todo en mi aula. Cuando me enfrento a este módulo y voy a mi práctica y entonces hago un autoanálisis, y pienso que sí quiero que mi principiante sea bueno y después sea una tutora buena, tengo que cambiar esa necesidad informativa y reconocer que yo no soy perfecta. (GDD-B-T7, 7:223).

Es decir, plantearse que su rol es de líder del equipo tuvo como resultado una mayor comprensión de su papel como docente y tutor en los participantes.

8.13.2.2 Necesidad de ayudar a los principiantes en su etapa de iniciación y aprender a lo largo de la vida.

El desarrollo del programa de capacitación para tutores no solo ha permitido adquirir competencias para mejorar su práctica y desarrollar programas de acción tutorial, sino que también ha posibilitado la sensibilización en torno a la necesidad que tienen los principiantes de ser ayudados acompañados y orientados en sus primeros años de iniciación en el ejercicio docente-educativo, así como despertar el interés de aprender a lo largo de la vida. Así lo relatan algunos tutores al comentar:

“Ahora que yo veo como reto para los nuevos lo que es el tema de la disciplina en las aulas, porque hay un deterioro claramente en la formación en los hogares, eso va a ser un reto. Yo pienso que esa es una de las cosas en la que más vamos a tener que ayudarlos, y que realmente un reclamo prácticamente de los principiantes, pero se le debe dar a entender a ellos que no es una receta mágica que yo te la doy, tú la utilizas y ya esto funciona, sino que en la medida de eso va a tener que formarte y crear su propia idea y forma de trabajarla” (E3- DC, 4:106)

“Fíjate que la acción tutorial a los principiantes es necesaria porque es que no es lo mismo tu iniciarte solo que tu tener una ayuda solidaria, una persona que te diga, que te guíe cómo hacer las cosas. No es que te haga las cosas, sino que te diga cómo hacerla que por lo menos te muestre el camino y tú lo recorras. La ayuda es necesaria indiscutiblemente” GDD-MP-T9, 3:332.

“Cuando me enfrento a la práctica y veo que hay cosas que no las manejo, que no se de disciplina, que no sé cómo iniciar, que no sé cómo controlar, que no se manejar tantas situaciones diferentes que se dan en ese escenario pedagógico y encontrar esta mano amiga que me ayudaba, que me apoyaba, que me aconsejaba. Entonces, yo diría que es indispensable al inicio de una labor docente tener a alguien que tenga experiencia y que te oriente porque yo era experta en contenido, pero en estrategia y en práctica era totalmente una novata” (GDD-MP-T11, 3:342).

Estas expresiones denotan que, hubo un cambio de actitud y, por lo tanto, aprendizaje significativo en los tutores. Estas afirmaciones se podrían justificar debido a que después de cuatro meses de haber finalizado el programa formativo los participantes tienen claro que el maestro principiante que van a acompañar necesita superar muchas tensiones y angustia respecto a todos los procesos propios del quehacer docente-educativo.

Los participantes manifiestan el deseo de seguir capacitándose y solicitaron que se capacitara a otros dados los aprendizajes que tuvieron:

“Seguir capacitando, debería tomarse en cuenta más personal, por ejemplo, capacitar más por área a los técnicos, y así sucesivamente para que tenga esa fortaleza también” (E3-TD1, 1:44).

“...cada día va saliendo nuevas cosas y uno que no está empapado todos los días te vas quedando atrás. Este proyecto de inducción me ha ayudado a ponerme más forma de lo que está pasando” (GDD-MTD-T11, 2:148).

8.13.2.2.3 Planificación y evaluación para los aprendizajes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un momento cuidadosamente planificado e intencionado por los maestros que busca el aprendizaje de los estudiantes. De manera específica, el MINERD (2016, p.18) indica que debe formar a los estudiantes para que sean “sujetos capaces de actuar de forma autónoma, con las habilidades para integrar conocimientos provenientes de diversidad de fuentes de información (científicas, académicas, escolares, populares) para responder a las demandas de los diversos contextos socioculturales”. No obstante, los resultados arrojados por la evaluación del desempeño docente sobre la planificación del proceso educativo indican que un 62.0% de los docentes es mejorable y sólo el 3.8% son excelentes (MINERD, 2017).

En este sentido, aparece el tema de la planificación como uno de los problemas que los maestros deben enfrentar y superar para mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En los relatos de los tutores aparecen reiteradamente que la capacitación le permitió reconocer la discrepancia entre lo planificado y lo desarrollado. Manifiestan que no estaban planificando de manera adecuada y que eso está afectando el aprendizaje de los estudiantes. Así lo manifiestan en comentarios como los siguientes:

“Cuando estamos hablando de lo que es la teoría y la práctica. De la diferencia que hay cuando planificamos y cuando llevamos a ejecución. A partir del módulo de planificación mi práctica ya es diferente” (GDD-MTD-T12, 2:20)

“Incluso nos decíamos: oye, pero la verdad es que estamos prácticamente sacrificando muchas cosas de los saberes de los estudiantes que a nosotros mismos nos está afectando porque cuando el estudiante demuestre que ha aprendido es un logro para mí mismo. Nosotros con la forma de planificar estábamos prácticamente opacando el trabajo de ellos (los estudiantes)” (E2-T6, 4:58).

Respecto a la evaluación para el aprendizaje los entrevistados manifiestan que la capacitación le sirvió para aprender nuevos métodos evaluar de manera diferente.

Consideran que en el proceso formativo para hacer tutores se le profundizó respecto a los parámetros a Cómo realizar una evaluación y diferenciar los tipos de evaluación.

Esto queda reflejado en las opiniones del tutor respecto a la toma de conciencia en lo que se refiere a la evaluación para el aprendizaje.

“Nos enseñaron cómo formular una rúbrica que es un método de evaluación muy bueno, ya que si podemos estructurar debidamente una rúbrica podemos hacer una evaluación rigurosa y formativa a los estudiantes” (E2-T7, 4:145.).

“Es lamentable que tengamos que decirlo, pero esa era la práctica que teníamos y dice un pensador “no se puede tener un resultado diferente haciendo lo mismo”. Por eso me impacto tanto la evaluación y es desde ahí que viene el cambio. Desde ahí evaluamos de manera diferente” (GDD-MTD-T5, 2:100).

“El impacto conmigo en el cambio de mi práctica viene con el módulo de la evaluación. Cuando llegamos a la capacitación que nos entregan los parámetros y la forma cómo se evalúa y los tipos de evaluación, me puse analizar la planificación que tengo. Pienso que, si tengo plasmada el tema de la evaluación, pero he descubierto que mi práctica que era muy divorciada a lo que tenía planificada porque la evaluación que utilizaba era muy sumativa” (GD-M-T10, 2:19).

“La parte que me impactó fue el módulo de evaluación porque en realidad nosotros tenemos el problema de evaluación. El desarrollo del módulo me ayudó a comprender por qué a veces no veía los resultados como yo esperaba. Entonces cuando lo vimos en la capacitación me di cuenta que no estaba valorando muchas cosas que mis estudiantes hacen” (E2-T4, 4:65).

La evaluación debe servir como una experiencia formativa que conduzca a la reflexión, que facilite al participante un cambio de mentalidad y de actitud en beneficio de su actividad docente. En consecuencia, “debería convertirse en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña es un guía que orienta el proceso” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 8).

8.13.2.2.4 Nueva concepción del acompañamiento (Modelo de supervisión) y proyecciones de cambio.

El otro elemento que se verificó en esta dimensión se refiere a los modelos de supervisión: (a) tradicional y (b) reflexiva. En ese sentido, UNESCO (2015) promueve el cambio de paradigma en la educación, un cambio de mentalidad, cuando expresa que no se puede seguir mirando una educación tradicional en un mundo tan cambiante y prospectivo como el actual momento que vive la sociedad del conocimiento y de la información.

La capacitación tuvo su efecto en los participantes, no solo para aprender a ejercer su función como tutores sino también para mejorar su desempeño como técnicos en las regionales y distritos donde se desempeñan y su aprendizaje se demuestra en su accionar a partir de ella:

“A partir de este programa de inducción se han visto los cambios porque somos más tolerantes, reflexivos, analizamos la situación” (GDD-MTD-T8, 2:64).

“Ahora me le acerco cuando le corresponde una semana antes, le ayudo a organizar para ver si su planificación está acorde. Entonces después veo el desarrollo de la planificación. A veces elaboramos una planificación muy bonita y en la acción fallamos. Yo observo, le indico que le interesa observar y después le pregunto cómo se sintió y pongo a esa persona a que se autoevalúe a través de la acción” (GDD-M-T7, 2:81).

En el modelo tradicional, los maestros simplemente observaban al maestro en su rol de supervisor, usando una ficha sobre lo observado lo evaluaban; es decir, no los apoyan solo buscan fiscalizar su trabajo. Con las técnicas desarrolladas en la capacitación se entregó otro modelo de seguimiento y supervisión, el modelo reflexivo, donde el maestro-tutor y en su rol de supervisor es un facilitador del proceso, comparte sus experiencias, apoya al principiante y realizan un trabajo colaborativo.

“Después de haber participado en el proyecto yo puedo decir que hay un cambio de actitud, en el sentido que los procesos se han hecho más humanista, o sea a la hora de acompañar un maestro nosotros ahora estamos tratando de entender el conocimiento de esa persona” (GDD-M-T5, 2:315).

“Verse en el aspecto de ellos (principiantes), me refiero a que nosotros somos maestros al igual que ellos, la diferencia es que tenemos más experiencia y más años, también pone a uno en una situación hay que responderles todas las dudas que ellos tengan” (GDD-M-T10, 2:7).

“Antes yo tenía un proceso a partir de mí, ahora el proceso debe de ser a partir del maestro del que voy acompañar. Iba acompañar un maestro con una ficha que yo elaboré y que yo tengo el criterio y que yo era el que sabía. Observaba mi clase y le decía esto está bien y esto está mal, le daba una receta porque yo soy el experto y usted tiene que hacer lo que se le está mandando que considero que está mal. A partir de este proceso de capacitación pues tengo que dar un giro a mi práctica de que tengo que desaprender una práctica que no es correcta para llegar a la práctica correcta” (GDD-M-T8, 2:301).

“...en una palabra lo que verdaderamente hace un técnico: fiscalizar, señalar, pero no como un soporte, no como una ayuda, no como un seguimiento para darle un soporte al maestro. Entonces en vez de construir verdaderamente lo que se hace es destruir con la forma que se hace. No vamos a decir que todos los técnicos son así, estamos hablando claro lo que no lo hacen, no lo están haciendo de esa manera digamos que lo están haciendo de forma empírica pero no porque verdaderamente tienen esa capacitación” (GDD-MP-T9, 3:170).

En resumen, en cuanto los aprendizajes y desarrollo de competencias, existen evidencias suficientes para argumentar que los maestros-tutores hicieron aprehensión de los contenidos de los módulos, desarrollaron competencias, como evaluativas, reflexivas, de liderazgo, de trabajo en equipo y colaborativo. De igual forma, la capacidad llevar a cabo procesos de tutorización y utilizar estrategias, como supervisión clínica para desarrollar programas de acción tutorial con los maestros principiantes son otras competencias evidenciadas en los maestros-tutores. En cuanto a los cambios de actitudes experimentado por los maestros tutores, los resultados muestran que tomaron conciencia respecto a la importancia de la inducción para maestros principiantes; el acompañamiento a otros colegas; a la importancia de reflexionar en y sobre la práctica; el reconocimiento de estar realizando prácticas educativas inadecuadas, tanto con los estudiantes como con los maestros que acompañan en su rol como supervisor o director de centro.

Los resultados muestran que, cuando existen altos niveles de satisfacción en los participantes, hay más posibilidad de que se haya producido aprendizaje, cambios de actitudes y desarrollo de nuevas competencias y como consecuencia el maestro-tutor se desarrolle personal y profesionalmente para desempeñar mejor su tanto función docente como en su rol de acompañante de maestro principiante. Para llegar a estos resultados fue necesario un análisis exhaustivo de evidencias reales consultando a directores, técnicos, maestros principiantes, pero también de acuerdo a Ruiz (2011) se pueden conseguir directamente los mismos participantes.

De esta manera, cuando el análisis de las evidencias y los resultados son positivos, indiscutiblemente se puede comprobar que se han desarrollado correctamente los procesos de aprendizaje, lo que implicaría la transferencia de estos conocimientos al puesto de trabajo (López, 2005). En consecuencia, se han ofrecido buenos argumentos para responder, en gran medida, a la segunda pregunta del estudio: ¿En qué medida los aprendizajes y competencias desarrolladas por los tutores en la acción formativa han sido útiles para mejorar su desempeño profesional después de haber finalizado el programa de capacitación?

8.13.3 Resultados de transferencia.

En este dominio se valora cómo han utilizado lo aprendido, así como la aplicabilidad de los conocimientos, habilidades, destrezas y disposiciones actitudinales (competencia) desarrollados en la capacitación, tanto a su práctica docente y en su desempeño en el aula y como en la puesta en funcionamiento de programas de acción tutorial con los maestros principiantes.

La transferencia o movilización de las competencias (conocimientos, destrezas y disposiciones actitudinales) corresponde, además, a uno de los aspectos que se han de evaluar en los programas de formación, con igual valor que la eficacia, eficiencia y efectividad de la capacitación. Es considerada por diversos autores, como la capacidad de los participantes de un programa para mantener los cambios en su quehacer educativo y poner en práctica los aprendizajes, recibidos en el tiempo en sus centros Beker, 2000; Pineda, 2000, 2012; Sandoval, 2003; Abdala 2004; Amaya, 2004; Veredas, 2005; Libera, 2007; Tejada, Fernández, 2007; Gairín, 2010).

Este nivel de “comportamiento” o “transferencia de la formación” o “transferencia de los aprendizajes” en centro educativo se realiza siempre de manera diferida; es decir, luego de finalizar la capacitación, en situación real de trabajo (Herrero & Calí 2012). Feixas et al. (2015), describen este tercer nivel como el grado en que ha ocurrido un cambio de comportamiento en el participante como consecuencia de haber asistido a una acción formativa. Esto se comprueba con las expresiones que los mismos tutores han ofrecido:

“Una compañera mía que también es tutora, nos ayudó a crear una estructura pedagógica para darle por lo menos el módulo de planificación y evaluación. Muchos al ver cómo es que se planifica y se evalúa comentaban: cónchale con razón es que de 35 estudiantes había 10 que se quedaban siempre rezagado por eso”. A partir de la capacitación, además se hizo un estudio de los diferentes tipos de aprendizaje. La capacitación me ha ayudado a mí y a muchos de mis compañeros” (GDD-M-T2, 2:44).

“Soy directora y a veces como que a uno se le olvida un poco cuando fue principiante. A partir de la capacitación yo he delegado más funciones. Antes hacía más cosa, ya digo no, no, no, espérate esto hay que dividirlo, esto es un trabajo compartido, esto es así” (GDD-B-T5, 7:237).

Los comportamientos que se reflejan en los relatos de los maestros-tutores están relacionados con el cambio en el puesto de trabajo. Este razonamiento está en consonancia con que consideración de varios autores como Kirkpatrick y Kirkpatrick (2006) y Kirkpatrick (2007, 2012), quienes afirman que los cambios no son visibles al final de la acción formativa, sino que debe pasar un tiempo prudencial entre que el individuo recibe el nuevo conocimiento/destrezas, y el momento en que está preparado para aplicarlo (Motta, 2011). Parsons et al. (2012), consideran que existe coincidencia en los efectos y los cambios que los docentes han desarrollado como resultado del programa, tales como cambios de los participantes en las prácticas docente y en la experiencia de aprendizaje del estudiante.

Estos efectos están directamente vinculados con los participantes, los estudiantes y los cambios institucionales. De manera que, se evidencia los efectos de la formación en la mejora de los maestros y los beneficios aportados a la institución (Rubio, 2003). Para la evaluación de este tercer nivel Capacho (2011) sugiere que se establezcan criterios claros y específicos para que sus objetivos reflejen concretamente lo que la institución espera del participante.

Entre estos criterios se pueden mencionar: transferencia de lo aprendido, aprendizaje en equipo, apoyo de los superiores y de los compañeros, desarrollo de la autonomía personal y participación en una cultura de práctica. Estos criterios sugeridos por Capacho fueron las categorías que surgieron como resultado de este estudio respecto a este tercer nivel de resultados, tal y como se muestra en la Tabla 57.

Tabla 57.

Relación del dominio cualitativo de transferencia, su metacategoría y categorías.

| |
|---|
| Dominio: Transferencia |
| Metacategoría: Utilidad de lo aprendido de acuerdo con los participantes |
| Categorías |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación en una cultura de práctica 2. Desarrollo de la autonomía personal 3. Aplicación en la práctica docente de lo aprendido |

Nota: Elaboración propia.

8.13.3.1 Utilidad de lo aprendido.

8.13.3.1.1 Participación en una cultura práctica.

La enseñanza como trabajo complejo no se aprende totalmente en el corto período de formación inicial docente (Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002; y Oro, 1999. Por consiguiente, tal y como ocurre en otras profesiones, inevitablemente los docentes deben continuar aprendiendo en la práctica, haciendo de este aprendizaje una cultura. Lo mismo, olvidar un poco la teorización para entrar en un ambiente donde las competencias se desarrollen de forma natural. Esta participación en una cultura de práctica queda demostrada en este estudio, pues según los participantes del programa su aprendizaje los ha llevado a cambiar su práctica docente y aplicar lo aprendido en el ejercicio de sus funciones como maestros-tutores, favoreciendo los distintos ámbitos en los que se desenvuelven (los técnicos distritales como tales y como docentes, los directores de centros y como tutores; y como maestros y tutores):

“Soy parte del equipo reflexivo del centro y una de mis compañeras que también es tutora también de las jornadas pedagógicas nos hemos unificado para enseñarle a los otros maestros el tipo de evaluación, la practica reflexiva. Cuando ellos ven todo lo que nosotros hemos podido aprender en la capacitación con estos módulos ellos dicen eso está chulísimo²⁴” (GDD-B-T9, 7:287).

“Los directores de mi comunidad los he sentado y les he dicho: mira yo sé que a nosotros como directores se nos ha dicho de una forma superficial lo que tenemos que hacer, pero nosotros tenemos que sentir que las tutorías es una oportunidad que tenemos en los centros y si ustedes tienen un tutor en ese centro sáquenle el jugo porque ellos tienen otra manera de actuar, o sea en esos grupos pedagógicos que se hacen mensual usen esas experiencias de ese tutor que ellos comenten que ha sido después de este proceso que es un potencial que tenemos y hay que sacarle provecho (GDD-M-T6, 7:285)

“A través de un grupo pedagógico con los maestros, analizamos lo que es la evaluación y lo aprendido, incluso analizamos el módulo” (GDD-M-T5, 2:284).

²⁴ Refiriéndose algo bueno, algo extraordinario

8.13.3.1.2 *Desarrollo de la autonomía personal.*

Igual que en los otros dominios, se puede observar que los participantes de este programa desarrollaron un crecimiento personal, un cambio en sus actitudes y, por supuesto, en su práctica docente, directiva y de supervisión. Las mejoras atribuidas al programa de capacitación “tienen efectos positivos sobre la calidad de los profesionales y en definitiva de la organización (López, 2002, p. 86). Está demostrado que si los estudiantes reciben una buena enseñanza a su paso por los centros educativos impacta y transforma positivamente sus vidas, favoreciendo de manera significativa su desarrollo y su bienestar. En ese sentido, los participantes de esta investigación se refieren a los cambios sustanciales que han tenido en cuanto al desarrollo de su autonomía personal:

“Después que viví y me empapé de ese módulo (evaluación) fue que pude estudiar a cada uno de mis estudiantes. Me dije: déjame hacer un análisis a ver qué tipo de aprendizaje tienen mis estudiantes” (GDD-M-T7, 2:268).

“Ya la evaluación de mis estudiantes de este final de año fue muy diferente a como yo evaluaba antes” (GDD-M-T6, 2:23).

“Me dije a mi mismo: el cambio debe comenzar conmigo, o sea lo que aprendí en los módulos lo cogí primero para mí, ha sido muy bueno” (GDD-B-T9, 7:239).

“En mi caso, yo me siento más profesional que antes, más porque ya tengo todas las cosas que están donde deben de ir” (GDD-MP-T6, 3:274).

“Yo soy coordinadora. Entonces ya a la hora de ir acompañar a ese maestro te enfocas más en esa evaluación se la hace a los estudiantes. Ya tú vas más seguro porque la capacitación te preparó para eso. Te preparó para eso, tú adquiriste preparación y seguridad para estar seguro de cómo ir acompañar a ese docente. Te preparó en la parte de liderazgo yo ser un poco más líder con los docentes de mi centro” (GDD-M-T5, 7:250).

“Ese programa llega de manera personal a encaminarme de una manera más productiva, dándome las herramientas y los conocimientos que necesitaba para algún momento dar respuestas a estas necesidades que traen con si los maestros principiantes, por su condición de ser maestros nuevos en el centro, por no tener esa experiencia de no conocer, no dominar que trae el centro” (E3-DC, 5:113).

Estos comentarios encuentran soporte en Aliad (2014) y Eurydice (2004), cuando manifiestan que una meta realista de un programa de formación es centrar su atención en los aspectos que contribuyen a facilitar y apoyar la adaptación e integración de los participantes a su ejercicio profesional para que estos alcancen su autonomía profesional y potencien sus capacidades y habilidades que lo destaquen como maestros exitosos, a través de su práctica docente. Es decir, que el programa de capacitación para tutores viabiliza que los maestros tutores pudieran redescubrir su autonomía como profesionales de la educación, así como tener más seguridad al momento de acompañar a los maestros principiantes.

8.13.3.1.3 Aplicación de lo aprendido en la práctica docente.

Posibilita observar cómo los participantes aplican lo que aprendieron en su práctica docente y cuáles aspectos del programa usan más y por qué hay otros elementos que no se usan en absoluto. Es así como en las entrevistas realizadas para recoger las informaciones sobre la aplicación de lo aprendido en sus prácticas laborales, los participantes se expresaron de la siguiente manera:

“A mis estudiantes ya lo evaluaba mensual, le practicaba la rúbrica. Hicimos un proyecto “La influencia en la comunidad en el centro educativo” y no lo evalué solo sino con los demás maestros, personas y familia. Ellos todos se involucraron ya fue diferente la evaluación en las dos asignaturas porque fue una fusión tanto de artística como de formación humana”. Al final hicimos una evaluación con los estudiantes, ellos mismos decían maestra hace mucho que tenía que impartir la clase así” (GDD-M-T3, 2:31).

En el centro educativo no había una unión así y después de la capacitación lo he logrado. Veo a los maestros que se preocupan más por sus alumnos. Ha mejorado más después de la capacitación porque ahora tengo una relación cercana con mis maestros, vamos a decir así y soy más colaborativa con ellos” (GDD-M-T12, 2:81).

“Como directora, ahora delego funciones, también creo en ellos (maestros) y creo que ellos pueden acercarse a mí y decirme lo que sienten. Ese fue en realidad lo que ha sido en mí el conflicto cognoscitivo” (GDD-M-T3, 2:300).

“Ahora, cuando voy a evaluar algo en el aula, yo les digo tres cosas a mis estudiantes: miren yo quiero esto, esto y esto... que ellos sepan claramente que yo le estoy evaluando, que es lo que me importa a mí a la hora que estoy evaluando. Incluso he notado por ejemplo que cuando le doy un examen, no solo lo reviso, sino que también socializamos los resultados después de su evaluación”. (E2-MP4, 4:62).

“Estamos ya poniendo en práctica todo lo aprendido en las capacitaciones, también en la parte de los acompañamientos áulicos” (GDD-B-T6, 7:276).

Como resultados destacables sobre este tercer nivel de evaluación se muestran el involucramiento de los maestros-tutores en diversas actividades, talleres y encuentros con maestros y directores de centros educativos, demostrando la aplicación de las competencias desarrolladas en contextos reales y como consecuencia de esto el maestro tutor consciente o inconscientemente está promoviendo la participación en una cultura de práctica, aspecto propio de la transferencia de lo que se aprende.

Además, el estudio reveló como resultado, que el maestro-tutor al participar en el programa de capacitación pudo experimentar un crecimiento personal y profesional evidenciado en un cambio de actitud y un avance significativo hacia el desarrollo de la autonomía personal. Esto se traduce en mayor confianza y seguridad para acompañar a los maestros principiantes, evaluar a los estudiantes y ejercer liderazgo efectivo. Estas argumentaciones tienen soporte en Messer (2019) quien afirma que la acción tutorial tiene efectos positivos en el crecimiento y el desarrollo de la autoeficacia.

Otro resultado significativo de este estudio son los efectos positivos de la capacitación en la práctica educativa es la aplicación o movilización de las competencias desarrolladas del maestro-tutor en su labor de aula con los estudiantes y las funciones como gestor del Ministerio de Educación.

En el caso de los efectos en el aula, la aplicación de lo aprendido ha repercutido en el cambio y mejora sustantiva en la forma de evaluar y acompañar a los estudiantes. En relación a las funciones de técnicos o director de centro los resultados obtenidos demuestran que, el cambio de actitud frente a los procesos de gestión de supervisión ha fortalecido y unido al equipo docente provocando que exista una relación más horizontal de colaboración y confianza entre los actores educativos.

Estos argumentos confirman lo que según, Herrero (2012) es uno de los principales objetivos de los resultados de la formación continua: introducción de cambios en el puesto de trabajo. Esto justifica la relevancia de la evaluación de la transferencia de la formación que a juicio de Jiménez y Barchino (2010) evalúa si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la institución de forma efectiva y eficiente.

Es decir, cuando los participantes de un programa de formación adquieren nuevas destrezas y las usan en su trabajo, se genera un efecto multiplicador en el tiempo (López 2004).

Parsons et al. (2012) coinciden en demostrar los efectos (cambios y mejoras) demostrado por los maestros-tutores como resultado del programa. Según los autores esos pueden darse en los siguientes ámbitos específicos:

- En las actitudes, el conocimiento y las habilidades de los docentes.
- En el comportamiento y en las prácticas del docente
- En la experiencia de aprendizaje del estudiante.
- En los efectos en el objetivo del programa (disciplinario o genérico) y en la participación obligatoria o voluntaria.

Por consiguiente, las numerosas evidencias ofrecen argumentos sólidos para intentar afirmar que se ha respondido la tercera pregunta del estudio: ¿Cómo han aplicado los maestros-tutores los aprendizajes elaborados y las competencias desarrolladas en la ejecución de programas de acción tutorial con los maestros principiantes y en su propia práctica?

8.13.4 Resultados de impacto resultante

Este cuarto dominio está referido a las repercusiones, cambios y efectos generados a nivel personal, profesional, en el aula, en la institución y otras instancias del sistema educativo dominicano como resultado de haber participado en la capacitación para tutores. Está referido a evaluar los efectos de la formación en término del impacto resultante del programa de capacitación. Steensma y Groeneveld (2010) sostienen que en este nivel de resultado se valora el cumplimiento de objetivos del programa en la institución a largo plazo y Patricio (2011) señala que se busca un impacto real de la institución desde la perspectiva de los resultados obtenidos. Cabe señalar, como se ha comentado en párrafos anteriores que, al momento de investigar este nivel de resultado, los maestros-tutores tenían cuatro meses de haberse integrado a sus labores cotidianas luego haber finalizado la capacitación.

Por lo cual, el impacto resultante evaluado en este estudio fue a mediano plazo tomando en consideración de que el proyecto piloto para acompañar a los maestros principiantes tenía la duración de un año a partir de la formación de tutores para tales fines. La formación continua, a nivel personal, se puede considerar como una forma de alcanzar los propósitos previstos en el programa. En este sentido, Inca, Enrique, Benítez Abarca y Guerra Orozco (2019) consideran que la efectividad de la formación a nivel personal, no solo se relaciona con los beneficios de tipos monetarios, sino que hay indicadores intangibles como “la estabilidad y la satisfacción en el trabajo, las oportunidades de crecimiento y el prestigio profesional” (p.5) la cual permiten realizar n este tipo de evaluación

Desde esta visión los tutores muestran evidencias de cómo están utilizando lo aprendido y expresan que:

“He logrado que los maestros de mi centro se preocupen más por sus alumnos a través del diálogo que hemos sostenido. Ese diálogo reflexivo que hago con ellos, es tanto así que antes solo se preocupaban por el registro y ahora se preocupan por ese niño/a y los hice entender y valorar, gracias le doy a este programa de tutoría y esas capacitaciones” (GDD-M-T6, 2:320).

Dentro de este dominio se analizaron las siguientes categorías: (a) resultados de las tutorías y (b) efectos de la capacitación. En la Tabla 58 se muestran las categorías correspondientes a estas metacategorías.

Tabla 58.

Relación del dominio cualitativo de impacto resultante, metacategorías y categorías

| |
|---|
| Dominio: Impacto Resultante |
| Metacategoría: Resultados de la capacitación y la acción tutorial |
| Categorías |
| <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Cambio y mejora en la práctica docente • Impacto de la acción tutorial en la formación complementaria de los principiantes |
| Metacategoría: Efectos de la capacitación |
| Categorías |

Dominio: Impacto Resultante

- Repercusión de la formación en el centro educativo y la realidad escolar
 - Efectos colaterales beneficiosos
- Repercusión de la capacitación y la acción tutorial en el aula, en el grupo de tutores y maestros del centro educativo.
- Repercusión de la formación dentro del grupo de tutores y maestros del centro educativo

Nota: Elaboración propia.

8.13.4.1 Resultados de la capacitación y la acción tutorial.

8.13.4.1.1 Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo

En cuanto a la importancia que observan tiene el hecho de que el tutor sea de otro centro, de acuerdo con los participantes, puede ser más interesante, transparente y positivo debido a que, como expresa Imbernón (1998), la percepción del maestro se completa con la de otros observadores, potenciando los resultados positivos del quehacer y paralelamente el de los colegas de otros centros con quienes se comparte el análisis. En ese sentido, una expresión de los tutores fue la siguiente:

“El trabajo resulta más transparente y más veraz, porque en un momento puede ser que el mismo maestro de mi escuela, conociendo la realidad, conociendo el sistema, puede ser que pueda dar algún conflicto por ahí. Pero yo tener que trasladarme a otra escuela, estar con otras personas, pues el trabajo creo que se hace más transparente. Por lo que yo considero que es un aspecto más positivo, muy positivo, de que el principiante y el tutor sean de escuelas diferentes” (E3-DC1, 5:94).

8.13.4.1.2 Cambio y mejora en la práctica docente.

La preocupación de toda acción formativa es siempre su perdurabilidad. Esa característica se puede obtener en la mejora de la práctica de los formados o capacitados. Como bien refiere Sarramona (2012), si bien los resultados a corto y plazo, son los más fáciles de medir y valorar, también pueden ser los menos relevantes; pues en toda educación y formación continua o entrenamiento, se deben buscar resultados transferibles y duraderos.

En tal sentido y, como se ha mostrado en planteamientos anteriores sobre los demás dominios, también hubo una mejora sustancial de la práctica. Los participantes han dado muestra de cambios y mejoras que han repercutido en la práctica docente y con los cuales se muestran satisfechos:

“En mi práctica como docente me ha marcado mucho esta capacitación. Con el desarrollo de la acción tutorial, me pasa como a la compañera en mi práctica personal. Yo no las tomaba en cuenta, a medida que tengo que acompañar, orientar y dar seguimiento a mi principiante, me está retando a mí a transformar mi práctica, qué hago, cómo lo hago” (GDD-M-T5, 2:323).

Los cambios y mejoras en la práctica docente de los maestros - tutores no sólo han repercutido en el desarrollo de programas de acción tutorial, han influido también en la práctica de los técnicos de las regionales y de los distritos también ha tenido unas repercusiones positiva que han posibilitado cambiar la manera de pensar y de actuar de los supervisores cuando van a verificar que los maestros en servicio que laboran en los centros educativos estén realizando el proceso educativo de manera eficaz y adecuado. En los relatos de los tutores que a su vez ocupan otras funciones en el sistema educativo preuniversitario manifiestan que:

“Antes iba acompañar a un maestro con una ficha que yo elaboré y solo yo tenía el criterio y que yo soy el que sabía. Iba al aula observaba mi clase. Le decía esto está bien y esto está mal. Le daba una receta porque yo soy el experto y usted tiene que hacer lo que se le está mandando que considere que está mal. A partir de este proceso de capacitación he dado un giro a mi práctica. Tengo que desaprender una práctica que no es correcta para llegar a la práctica correcta” (GDD-M-T5, 2:301).

“Yo he crecido muchísimo, he aprendido muchísimo, he mejorado, he cambiado cosas, incluso muchas veces les doy recomendaciones a mis principiantes, pero en realidad no la estaba aplicando” (GDD-MP-T1, 3:5).

“Cuando ellos (los principiantes) ven que lo evaluó diferente ahí se refleja el cambio...espero que ellos se autoevalúen; les pregunto (a los principiantes) ¿Cómo tú te sentiste? ¿Crees que estas evaluando bien a ese niño?” (GDD-M-T2, 2:245).

En cuanto a la práctica docente, también ha tenido como resultado sustancial la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se evidencia en los en el siguiente comentario:

“Ayudamos al principiante, pero también nos ayudamos a nosotros mismo. Como uno está en la práctica diaria uno dice bueno esa evaluación personalizada de saber que tengo 30 estudiantes, pero no voy a valorar a los 30 con la misma varita, tengo que ver qué me hace cada uno para no globalizar, porque estamos trabajando con personas y somos seres individuales” (GDD-B-T6, 7:261).

Como bien refiere Schön (1997), la acción reflexiva lleva al maestro a aprender de lo que ocurre en el día a día dentro y fuera del aula. Es por ello por lo que se considera que el resultado o impacto fuera de la capacitación recibida por los participantes en este estudio, fue positivo tanto para los técnicos, directores y coordinadores de centros y áreas, como para los estudiantes, a quienes va dirigida la acción educativa.

También en este dominio se trabajó el impacto en cuanto al cambio de actitud de los participantes, igual que en el de aprendizaje, donde los técnicos y directores ofrecieron su opinión respecto su forma de ver antes y después de la capacitación. En ese sentido, se destacan aquí algunas expresiones:

“Al salir de la capacitación me dije: voy a cambiar. Le dije a la coordinadora que me observara una de mis clases. Planifico con los estudiantes que preparen la clase de matemáticas recuerdo que era de los polinomios y multiplicación de polinomios, esos estudiantes hicieron todo ahí hubo dinámica, competencias... Entonces después de ahí me ha ayudado a mí y a muchos de mis compañeros, muchos nos hacíamos la misma pregunta, esto nos ayudó” (GDD-M-T2, 2:38).

“...tengo que desaprender una práctica que no es correcta para llegar a la práctica correcta. Antes yo tenía un proceso a partir de mí, ahora el proceso debe de ser a partir del maestro del que voy a acompañar” (GDD-M-T8, 2:14).

La decisión de cambiar y de reconocer que había una práctica docente errada y equivocada por parte de los maestros tutores da muestra de la profundidad de los contenidos y metodologías que utilizaron los formadores para desarrollar cada uno de los temas relacionados no solo con la acción tutorial sino con el proceso educativo a nivel general.

Así lo expresan los comentarios realizado por los maestros-tutores al relatar que sus propios compañeros de trabajo han notado el cambio dado en su forma de actuar y de proceder:

“Una compañera de trabajo me comentó: compadre es el proceso de capacitación porque usted luce diferente, actúa diferente, flexible. Ellos han visto el cambio que ha sucedido y tengo que admitir que estaba equivocado en cuanto a mi práctica pedagógica, entonces, nos han enseñado de una forma diferente” (GDD-M-T8, 2:16).

8.13.4.1.3 *Impacto de la acción tutorial en la formación complementaria de los participantes.*

En lo que respecta a esta categoría, el efecto se observa en la práctica misma de lo aprendido en la capacitación. Autores como Libera (2007), Gairín (2010), Tejada y Fernández (2007) sostienen que en la valoración de los resultados de la aplicación de una acción formativa se indaga sobre los cambios y los efectos deseados para conocer si se cumplen los objetivos planteados y los no planificados que llevan al éxito de dicha formación. Esto se ha de hacer teniendo en cuenta una serie de criterios de evaluación que permite valorar resultados más allá del programa en sí y su evaluación, identificando la valía o bondad de éste, de acuerdo con los criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, transferibilidad y aplicabilidad, utilidad percibida y continuidad e impacto (Sarramona, 2012). Tales criterios fueron valorados por los participantes de este estudio de la siguiente manera:

“Antes de la capacitación la principiante vivía con temor, atemorizada no conocía nada, desconocía el currículo. Decía: ¿Cómo lo hago con estos estudiantes? tenía muchas inseguridades. Tan pronto ella participó de la capacitación desaparecieron todas las inseguridades, o sea ya para mí como coordinadora tan pronto recibió la formación ya era otra maestra...” (GDD-B-T4, 7:348).

“En mi centro hay una maestra principiante que tiene una tutora que no soy yo. Yo soy la coordinadora de ella, pero tiene una tutora y el cambio que tiene esa maestra principiante luego de tener esa tutora se ha evidenciado en el aula con ella con sus estudiantes en cuanto a disciplina, planificación el desarrollo de su clase. Ha tenido un cambio significativo y no tan solo tan pronto de tener el tutor, a partir de que esa maestra principiante participó de la capacitación se le vio que prendió la chispa de querer aprender, de querer hacer que saben los estudiantes, como planifico esto. Ella vino con otra visión luego de ella haber recibido esa capacitación” (GDD-B-T12, 7:292).

Esto demuestra que los programas de acción tutorial puestos en funcionamiento para acompañar al maestro principiante han tenido unos efectos positivos debido a que han comenzado a notarse los cambios que se esperan como resultado de ser acompañado por un maestro con más experiencia. Narran que la acción tutorial es sólo una parte de los efectos positivos que han tenido los principiantes, debido a que a partir de la formación complementaria que los mismos recibieron también le ayudó para automotivarse.

8.13.4.2 Efectos de la capacitación.

Todo lo antes descrito, en cada uno de los dominios y categorías presentadas en este capítulo, hace referencia a los efectos de la capacitación, su impacto en los participantes y ahora en su práctica como acompañante. Al respecto, Antúnez (2009, p. 2) considera que:

“Es poco lo que se ha hecho para evaluar qué es lo que aprendieron las personas y, mucho menos aún, para comprobar y analizar qué es lo que se aplicó de lo aprendido en sus prácticas profesionales cotidianas en sus puestos de trabajo o si esas aplicaciones fueron satisfactorias y eficaces y redundaron en mayores y mejores aprendizajes del alumnado (Antúnez, 2009, p. 2).

El autor estima que pocas veces la evaluación se orienta hacia la búsqueda de informaciones más relevantes sobre los efectos de la formación, más bien, afirma el autor que en muchas ocasiones se muestra un marcado interés por evaluar casi exclusivamente la satisfacción de los participantes en las acciones formativas. La repercusión del programa de capacitación en los tutores, otros actores del proceso educativo y en la práctica de y en el centro educativo en general. También la satisfacción mostrada por los participantes, los testimonios mostrados a raíz de su preparación, han emprendido favorablemente para que relaten:

“Mi práctica es diferente. Por ejemplo, a mis estudiantes ya los evaluaba mensual. Practicaba la rúbrica. Hicimos un proyecto donde involucré a toda la comunidad educativa. El estudiante tuvo que ver, no evalué un trabajo que hicieron sola, sino que la comunidad, el centro educativo, con los demás maestros, personas, familias, todos se involucraron ahí, fue diferente la evaluación” (GDD-M-T5, 2:24).

8.13.4.2.1 Repercusión de la formación en el centro educativo y la realidad escolar

En cuanto a cómo ha repercutido la capacitación en el centro educativo y la realidad escolar, los maestros tutores relatan que, luego de participar en el proceso formativo y desarrollar programas de acción tutorial, le permitió autoevaluarse. Asimismo, a los directores que ejercen función de tutoría les ha posibilitado cambiar su metodología y la manera de tratar a los docentes bajo su cargo.

Así lo demuestran relatos como el siguiente:

“En mi centro educativo no había unión. Después de esto (la capacitación) lo he logrado. Veo maestros que se preocupan más por sus alumnos a través del dialogo que hemos sostenido. Ese dialogo reflexivo que hago más con ellos ahora ha ayudado mucho. Tanto así que antes solo se preocupaban por el registro, no tenían que ver con nada más. Ahora no, ahora se preocupan por ese niño/a y lo hice entender y valorar. Gracias le doy a este programa de tutoría y esas capacitaciones ha mejorado. Después de eso tengo una relación cercana con mis maestros. Vamos a decir así y soy más colaborativa con ellos” (GDD-M-T5, 2:78).

“Estoy aprendiendo y he aprendido en estas capacitaciones no solo para ser tutora, sino que he aprendido un poquito más para dirigir el centro que estoy dirigiendo. Muchas cosas que yo desconocía que se podían hacer la estoy implementando en mi centro como directora, o sea que esto fue para mí personal, fue un poquito más allá de lo que se pretendía en la capacitación para tutores.

“Porque es que esto (tutoría) me está dando la oportunidad de conocer otros ambientes, y otras realidades, que se vienen dando en otras escuelas, positivas o no tan positivas; que yo la puedo extrapolar a mi centro. O sea, fortalezas que veo desarrollando en otra escuela, puedo llevarla a la mía”. También voy a tener más maestros principiantes, ya les voy a dar otro trato. Y voy a manejar ya de una manera diferente esos maestros que vallan llegando” E3-DC1, 5:99

“Este proyecto está involucrando mucha gente y que de su éxito depende que se cambie la forma, la práctica pedagógica en nuestros centros educativos. Tú te has empoderado de esto, de hecho, nos hemos enamorado del proceso por el impacto que esto ha tenido en nuestras vidas. Porque muchas cosas que yo desconocía, que se podían hacer, la estoy implementando en mi centro como directora” (GDD-MP-T12, 3:89).

De igual forma, al participar de la capacitación y desarrollar programas de acción tutorial con maestros principiantes, los entrevistados manifiestan que le ha dado la oportunidad de mirar otras realidades, educativos, valorar las fortalezas que tienen otras escuelas para aplicarla en el Centro Educativo que dirige.

Relatan, además, que el proyecto a nivel general involucrado a mucha gente y que eso permitirá el cambio y la apropiación de los aspectos relevantes para aplicarlo en la gestión del Centro Educativo.

8.13.4.2.2 *Efectos colaterales beneficiosos*

Otros resultados positivos no planificados del programa de capacitación y el desarrollo de acción tutorial fue el reconocimiento de varios entrevistados de que estaban realizando una práctica docente inadecuada y que necesitaban incorporar nuevas formas de trabajar para desarrollar una acción educativa verdaderamente humanista, así como reconocer los errores como una oportunidad para aprender más:

“Creíamos que la forma de aprender o enseñar era por meras funciones de conocimientos, la forma de impartir la capacitación nos ha enseñado aprender de nosotros mismos de nuestros errores, que me equivoque. Esto te abre la puerta al conocimiento y no se resiste al cambio...” (GDD-M-T7, 2:269).

Considero como directora que gracias a Dios yo en mi comunidad ya lo hice, todos los directores que no conocían la tutoría, ya tienen conocimiento. Como resultados de este proyecto ya todas las escuelas tenemos plan de acogida. Yo en mi centro tengo un plan de acogida ya el año que viene ese plan de acogida se va a trabajar como lo hemos pautado porque la verdad hay que ponerse en los zapatos del que llega nuevo. ¡No es fácil!” (GDD-B-T5, 7:139)

“Con esto (capacitación) he aprendido implementar un programa piloto en mi centro de acción tutorial, junto a mi coordinadora docente. Es un proceso holístico que ha involucrado y está involucrando mucha gente y que de su éxito depende que se cambie la forma, la práctica pedagógica en nuestros centros educativos; yo pienso que el sistema educativo va a tener un antes y un después de este proyecto” (GDD-MP-T8, 3:464).

De acuerdo a los relatos este proceso ha permitido expandir y compartir lo que aprendieron en su propio centro y a otros contextos.

8.13.4.2.3 *Repercusión de la capacitación y la acción tutorial en el aula, en el grupo de tutores y maestros del centro educativo*

Los resultados de cualquier acción formativa se consideran efectos de la formación, y los mismos se mantienen en el tiempo y se pueden conseguir e identificar en la institución en la que el maestro en servicio que participó del programa de formación pertenece (Young, Gardner, Coley & Bruner, 1994), pero también al interior del aula con los estudiantes y el grupo de tutores y maestros del centro educativo.

Expresiones de los maestros-tutores muestran que la capacitación y el desarrollo de la acción tutorial con otros colegas han repercutido en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que realiza en el aula:

“Yo le digo a ellos (estudiantes) que a uno le toca preparar la clase. Me siento a observar y luego guio y oriento al final. Estoy tratando de crear en ellos autonomía, que sepan que es un proceso que se lleva varios meses, falta mucho. Todo ese proceso me ha funcionado. Comencé a delegar funciones en mis estudiantes y entiendan que el proceso de enseñanza aprendizaje me van a tener como guía” (GDD-M-T3, 2:136).

De acuerdo a los testimonios de los participantes dicha repercusión ha provocado mayor participación e involucramiento de la comunidad educativa y en las formas de evaluación que adoptan:

“Hicimos una jornada de matemáticas. Invitamos padres, unos cuantos centros educativos cerca. Como les gusta el reguetón, les dije: pues hazme una canción hablándome de Pitágoras una cosa magnífica. Los técnicos se quedaron anonadados²⁵. Algo nunca visto en nuestro pueblo. Hicimos el proyecto de atrévete a ser diferente que consiste en que nosotros trasladamos los muchachos a Bateyes²⁶ de la comunidad a la clase de la maestra de formación humana. Como nosotros trabajamos en equipo yo le apoyo en el proyecto y es cuando nosotros vemos el cambio que dan esos estudiantes” (GDD-M-T5 2:374).

“... yo he visto los resultados, ya veo las calificaciones que han cambiado también” (E2-T4, 4:164) ...Incluso yo ahora cuando voy a evaluar algo yo le digo tres cosas miren yo quiero esto, esto y esto²⁷ que ellos sepan claramente qué yo les estoy evaluando, qué es lo que me importa a mí a la hora que los estoy evaluando. Hemos notado por ejemplo que cuando le doy un examen no solo lo reviso, sino que lo socializamos después de (calificarlos)” (E2-T4, 4:165).

“Le digo a los estudiantes que preparen la clase de matemáticas. Recuerdo que era de la unidad de los polinomios y multiplicación de polinomios. Esos estudiantes hicieron de todo. Ahí hubo dinámica, competencia. Al final hicimos una evaluación con los estudiantes y el proceso. Ellos mismos decían: maestra hace mucho que tenía que impartir la clase así” (GDD-M-T4, 2:285).

El desarrollo de la acción tutorial y el haber participado en el programa de capacitación viabilizó que el maestro-tutor utilice esas competencias desarrolladas para mejorar el proceso educativo, de manera especial, en la evaluación de los aprendizajes, replicando estrategias de acompañamiento y seguimiento con los estudiantes en el aula.

²⁵ Refiriéndose a que se quedaron sorprendidos

²⁶ Localidad con altos índices de pobreza ubicada en Monte Plata.

²⁷ Refiriéndose a los aspectos de la evaluación que va a evaluar.

“Antes de la capacitación, no me sentaba a reflexionar y debería de hacerlo así. La capacitación me ha ayudado a dar ese cambio y a comprender lo que debo de implementar con mi principiante es prácticamente lo mismo que también debo hacer con mis estudiantes. Es decir: en el aula con el asunto de cómo evaluarlo, ayudarlo y enseñarle y lo mismo que estoy haciendo con mi principiante lo estoy planteando en el aula.” (GDD-M-T5, 2:90).

“Luego cuando yo vi cómo puedo implementar en mi práctica que un tema sencillo, como ejemplo una autobiografía de alguien que sea de su interés, puedo llevarla a todas las áreas...” (GDD-MP-T7, 3:152).

De igual forma, tutores expresan que participan en la capacitación le ayudó a trabajar diversas áreas tanto como persona como profesionales de la educación. Consideran que esta experiencia le ha permitido sentirse más libre para innovar para reflexionar permitiendo a los demás experimentar y desarrollarse junto a ellos. Así lo reflejan los siguientes relatos donde Los tutores afirman que:

“En mi caso ha impactado tan positivamente el programa de capacitación no solo como técnico, también como compañera, como amiga porque el material digital de los módulos que tuvimos aquí yo lo multipliqué y lo envié a otros colegas que pensaba que necesitaba leer este material que me hacen preguntas, sobre la tutoría, no solo son con las maestras principiantes que estoy tutorando, sino también con otras colegas que se interesaban conocer lo que es el proceso. (GDD-MP-T9, 3:243).

“Necesito incorporar otros elementos para hacer una práctica más significativa, para realizar mayor aporte, una mayor tarea para que la comunidad se beneficie porque en este proceso me he beneficiado mucho y mi escuela. Me siento liberado y descargado, más libre para aprender y hacer cosas” GDD-M-T4, 2:360, “Cuando haces eso tú puedes cambiar tu práctica reflexionado internamente y te haces capaz de permitirle a los demás que crezcan que se desarrollen y que se dé cuenta, a través de la reflexión, la clave es aprender sobre mi práctica” (GDD-M-T4, 2:363)

8.13.5 Resultados sobre la capacitación para maestros-tutores.

En este dominio los tutores valoran la importancia que ha supuesto la capacitación para transformar su práctica docente, además de ver la necesidad de generalizar el programa a todo el sistema educativo preuniversitario para alcanzar la calidad educativa. Autores como Hobson et al. (2009) manifiestan que la capacitación tiene impacto real en el desarrollo de la acción tutorial y la propia práctica docente del tutor. Esto queda evidenciado en expresiones como:

“Después de haber participado en el proyecto de inducción yo puedo decir que había un cambio de actitud en el sentido que los procesos se han hecho más humanista, o sea, a la hora de acompañar un docente nosotros ahora estamos tratando de entender el conocimiento de esa persona” (GDD-M-T4, 2:329).

Esto permite vislumbrar la importancia que tiene sistematizar la capacitación del tutor, que en algunos países como Nueva Zelanda y Japón no tiene un dispositivo formativo obligatorio como parte de su preparación para el tutor.

También es el caso de Escocia, en lo que el dispositivo formativo está más relacionado con la documentación, en lugar del proceso de tutoría (Asada, citado en Aspfors & Fransson, 2015); Langdon et al. (2014) manifiestan que los tutores aprenden a cambiar sus estrategias convencionales y pasar a estrategias con enfoques más constructivista, u observándose a sí mismos como "aprendices" más que como "solucionadores de problemas". Estas argumentaciones tienen consistencias, debido a que los tutores estudiados opinan:

“Recordando la capacitación anterior me ubico y pienso en lo que estamos haciendo hoy no dan receta, la capacitación no ha traído receta no ha ayudado a reflexionar sobre nuestra propia practica pedagógica, pienso que hay ha estado la clave, recuerdo una vez en una clase yo sentí que mi interior me daba una pela yo decía y que es lo que he estado haciendo” (GDD-M-T6, 2:335).

Las valoraciones de la capacitación estuvieron encaminadas hacia las expectativas previas del programa, la sostenibilidad de éste, su pertinencia contextual, la apropiación de los contenidos y cuál sería el punto de partida. Además, se valoró la necesidad de generalizar el programa para todos los actores del sistema educativo que tienen la responsabilidad de lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando los planteamientos de Herrero (2000) y Sarramona (2012), entre otros autores que expresan que: (a) las acciones formativas deben responder a una necesidad formativa de las personas de la organización, (b) la acción formativa debe gestionarse y realizarse bien, (c) el maestro en servicio debe aplicar lo aprendido en su puesto de trabajo y (d) el estudiante debe aprender.

En la Tabla 59 se muestra este dominio (Capacitación) y los elementos evaluados o valorados por los participantes del programa.

Tabla 59.

Relación del dominio cualitativo de capacitación, metacategorías y categorías

| Dominio: Capacitación |
|---|
| Metacategoría: Expectativas sobre la capacitación |
| Categorías |
| <ul style="list-style-type: none">• Expectativa previa del programa y Sostenibilidad del programa<ul style="list-style-type: none">• Pertinencia contextual y Apropiación• Punto de partida para el cambio |
| Metacategoría: Necesidad de generalizar el programa |
| Categorías |
| <ul style="list-style-type: none">• Expansión de la experiencia y necesidad de la inducción en el país.• Difusión de la experiencia a los centros educativos y el sistema educativo.• Capacitación y participación, compromiso y de los actores clave.<ul style="list-style-type: none">• Ventajas del programa y novedad del programa.• Uso de la tecnología en la expansión.• Capacidad instalada en el país y recomendaciones. |

Nota: Elaboración propia.

8.13.5.1 Expectativas sobre la capacitación.

8.13.5.1.1 Expectativas previas y sostenibilidad del programa.

Respecto a las expectativas previas, los participantes pensaban que no tendría mucha trascendencia la capacitación, así lo expresaron en la parte cuantitativa de este estudio que se refleja en el nivel de satisfacción al final.

Además, expresiones como las siguientes dan evidencia de estos planteamientos: (a) “Uno lo entendía como algo así que no iba a tener tanta seriedad así como tiene esto que no encuentro palabras como dice el compañero, yo entendía que iba a ser algo informal” (GDD-MP-T5, 3:29); (b) “Un factor desmotivante, estoy de acuerdo con todos, es el hecho de que algunos tutores pensaban que esto era más de lo mismo” (GDD-MP-T9, 3:71); (c) “...Desde el primer taller pues pensaba también que iba a ser algo igual que siempre o sea que no iba a encontrar nada nuevo, a veces también uno está con la mentalidad como que ya me sé todo eso, ya el tiempo que yo tengo he visto todo” (GDD-MP-T11, 3:138).

Estas expectativas cambiaron con el trabajo realizado en la capacitación, entendiendo éstos como se observa en la Tabla 64, que este es un punto de partida para el cambio. Las expresiones de los participantes son también evidencia de ello: "...Seguir capacitando, debería tomarse en cuenta más personal, por ejemplo, capacitar más por área los técnicos, y así sucesivamente y así tenga esa fortaleza también" (E1-TD1, 1:44). Es decir, solicitan que se continúe, lo cual muestra la sostenibilidad del programa. Otras opiniones que surgen de los participantes son las siguientes:

"...Pero no solo esa maestra sino de todos los estudiantes de Bayaguana y de los futuros profesionales de mi país, porque es como una cadena nosotros somos la base de lo que va a ser la educación en futuros tiempos. De nosotros depende y creo que esto no puede quedar aquí. Yo entiendo que ustedes tienen que ver con la capacitación de los técnicos para que ellos capaciten los equipos de gestión porque están muy divorciados" (GDD-MP-T4, 3:162).

La experiencia vivida por los maestros-tutores le ha permitido ser crítico y hacen comparaciones de otras capacitaciones en las cuales han participado, llegando a sentirse frustrados:

"La semana pasada nosotros estuvimos con los técnicos del MINERD recibiendo un taller para dárselo a los equipos docentes de planificación por competencias. Yo quedé frustrada con lo que yo recibí de planificación por competencia ahí en comparación con lo que nosotros tuvimos la semana pasada (capacitación para tutores). Nosotros todos (tutores que participaban de la capacitación del MINERD) comentábamos... pero porque esto (capacitación para tutores) no se lo dan a los técnicos para que ellos sepan verdaderamente qué es lo que se debe de hacer y cómo se debe de hacer y le doy la sugerencia como la compañera de que deberían de echar una manita (el equipo ayude a capacitar a los técnicos) en ese aspecto." (GDD-MP-T3, 3:446).

La cultura arraigada en el país respecto a los talleres, capacitaciones y seminarios es de ir a esos eventos formativos y salir sin nuevos aportes. En ese sentido, muchos de los participantes en la capacitación pensaban que cinco eran muchos días de capacitación, dudaban del equipo de expertos que desarrollo la formación y, además, pensaba que iban a estar sentados siendo actores pasivos en el proceso formativo. Así queda revelado en el siguiente comentario:

"Para mí fue muy motivante la capacitación, primero cuestioné ¿Por qué cinco días? ¿Por qué con maestros de Barcelona? o sea aquí en nuestro país tenemos tantos maestros capacitados, tantos catedráticos, ¿Por qué tenemos que darles el privilegio a ellos? Pero cuando me enfrento y veo la diferencia y veo el clima organizacional del evento (organización) yo me dije: No, era necesario, que fuera

con maestros (facilitadores) de Barcelona, porque ellos tienen la experiencia y no es más de lo mismo. Yo pensaba que me iba a sentar allí a ver una diapositiva, a participar, una pequeña dinámica, una lectura en grupo, tengan un folleto en grupo analícenlo. No, cuando me enfrento el primer día digo: Dios mío que diferente, me gustó, me encantó, me enamoré, me impactó” (GDD-MP-T4, 3:435).

8.13.5.1.2 *Pertinencia contextual y apropiación.*

De acuerdo con Cahán (1987), la conceptualización del efecto de un programa requiere la especificación de un punto de referencia, que viene dado por el valor del resultado bajo una condición de control en el contexto que se realiza. Después del cambio de mentalidad en lo que a la capacitación se refería, por parte de los participantes, se pudo observar que no estaba fuera de contexto:

“El hecho de juntarlos (a los facilitadores) con un dominicano²⁸ eso creo una chispa, hizo un clip increíble porque el dominicano hacia las dinámicas y si algo no entendíamos ellos nos explicaban o sea valió todo el esfuerzo para mí fue todo necesario” (GDD-M-T4, 3:113).

Los participantes se apropiaron de los contenidos y de las prácticas que se presentaron, las dinámicas y el formato de la capacitación.

“Que te digo del proyecto, me encanta me enamoré desde el primer momento” (E1-TD2, 1:66).

“... una de mis principiantes me dice no se preocupe tanto mi tutora, todo va a salir bien... porque yo insisto, incluso una que me la operaron, otra estaba haciendo malestares y no podía ir al punto de encuentro, pues fui a su casa, pero si tú te sientes indispueta, bueno yo me voy, si el problema era trasladarte ya yo estoy aquí. Oye y trabajamos y lo hicimos bien o sea el hecho es el querer, el poder, la disposición, el si yo puedo, el mismo idioma” (GDD-M-T5, 3:246).

8.13.5.1.3 *Punto de partida para el cambio.*

En esta categoría los participantes opinan que lo aprendido, lo trabajado en la capacitación es el punto de partida para hacer los cambios necesarios en para lograr la calidad educativa que se busca.

²⁸ El programa de inducción contaba con la figura del “par dominicano”. Los pares dominicanos son profesionales del ámbito educativo con conocimientos y experiencia en las temáticas de los distintos módulos presenciales del programa cuyas funciones principales son (a) Asumir paulatinamente la docencia de los módulos presenciales en ediciones ulteriores del programa. El par dominicano acompaña al experto internacional que imparte el módulo a lo largo de las diversas ediciones y a través de un proceso colaborativo va asumiendo progresivamente el protagonismo en la impartición del mismo. (b) Participar activamente en el proceso de tutoría sobre los contenidos de los módulos presenciales. Esta tutoría está centrada en resolver las dudas que los participantes (profesores principiantes y tutores) puedan tener sobre los contenidos de los módulos presenciales. El par dominicano es la persona de referencia para el alumno, la persona que garantiza la continuidad del programa sin vacíos, la persona que le acompaña (on-line) en su proceso de formación para ayudarle a remover obstáculos y facilitarle así que pueda satisfacer sus expectativas. La tutoría que el par realiza está centrada en los contenidos de su módulo: aclaración de conceptos y apoyo en la realización de las actividades de transferencia.

En esta parte se evidencia lo expresado por Pereda y Berrocal (2006), cuando dicen que el punto de partida de un cambio es la educación, la formación y que es importante para ello, conocer hasta qué punto las competencias adquiridas se han aplicado a su trabajo diario y, como consecuencia de ello, si ha mejorado su eficacia, eficiencia y/o seguridad; lo cual le da un carácter de continuidad a lo aprendido. En ese sentido, se pueden observar las expresiones de los participantes, cuando refieren:

“Después que terminamos el último módulo, yo dije dos cosas: Dios mío nuestro sistema está basado en la fiscalización; ahora me doy cuenta que se debería evaluar a través de la reflexión. Eso te cambia de ser de un jefe hacer un líder. La manera en que nosotros valoramos esos módulos... a veces decíamos voy por el camino muy airoso, pero cuando uno recibe esto (la capacitación), se dice así misma: ¿Dónde estaba metida? Después que nos enfrentamos a esa capacitación, nos dimos cuenta que no sabíamos nada...” (GDD-M-T4, 2:339).

“...Me creía que era un experto y realmente no es así. Ahí vino mi ruina personal: ¿Qué estoy haciendo? y ¿Qué necesito hacer? Es como una balanza, cuando pongo los módulos de un lado y lo que soy del otro lado, entonces la balanza se inclina y digo: Pero para yo poder enseñar, instruir y poder guiar yo necesito tomar eso que está aquí, quitar todo lo que creía que estaba bien o que “era el proceso adecuado de hacer las cosas”, reconocer que estoy mal y sincerarse conmigo mismo” (GDD-M-T9, 2:345).

“De donde viene el cambio usted quiere saber, de donde ha surgido nada mas no ha sido de la capacitación, fue el punto de partida. Los módulos en lo que hemos participado y en cada una de las capacitaciones que hemos tenido hemos tenido cambios notados y ese se utiliza para bien” (GDDM-T11, 2:353).

Como ya se ha mencionado anteriormente, tanto en este dominio como en los demás, hubo un cambio de actitud en todos los sentidos, por parte de los participantes en la capacitación. Los que consideraban que sería más de lo mismo, salen fortalecidos como el siguiente:

“...Hemos visto que verdaderamente no ha sido más de lo mismo. Creo que ustedes no han tenido queja de gente que se han quedado... todo el mundo tiene ese interés de nosotros empaparnos (aprehender) días tras días de seguir con las capacitaciones” (GDD-MP-T12, 3:141).

Se pudiera decir que la formación fue efectiva, pues según Covey (1989), Kilian (2004), entre otros autores han expresado que el éxito de un programa se valora en el logro de los resultados con efectividad, es decir, con calidad en el objetivo, con un manejo ordenado, atendiendo los requerimientos de los usuarios.

En este caso, los participantes se sintieron cuestionados en sus prácticas y de pensar en que iban a perder el tiempo, pasan a momentos reflexivos y de aprendizaje fuertes:

“Estas capacitaciones yo las he considerado excelentes desde el primer taller. Pensaba también, que iba a ser algo igual que siempre o sea que no iba a encontrar nada nuevo. A veces también uno está con la mentalidad como que ya yo me sé todo eso, ya el tiempo que yo tengo he visto todo, pero verdaderamente nos hemos dado un choque con la realidad de que hemos visto que verdaderamente que no ha sido más de lo mismo, que hemos aprendido bastante” (GDD-M-T6, 3:441).

8.13.5.2 Necesidad de generalizar el programa.

8.13.5.2.1 Expansión de la experiencia y necesidad de la inducción en el país.

Basados en los aportes de Contreras y Leonardo (2013), Wallace (1999), Gómez (2006) y Spender (1996); la gestión del conocimiento está vinculada al proceso sistemático dinámico y permanente que habilita a los centros educativos a generar, compartir y aplicar el conocimiento de manera individual, colectiva y sistemáticamente, con la finalidad de desarrollar competencias, potencializar sus capacidades en resolución de problemas de forma eficiente, mejorar los resultados en el logro de los objetivos educativos, promover el aprendizaje continuo y autónomo a nivel institucional, individual y colectivamente utilizándolo como elemento clave para agregar valor a lo que hacen y cómo lo hacen. Ese conocimiento debe ser generalizado y proyectado desde la gestión del sistema nacional hasta los centros educativos, los cuales son los que realmente se enfrentan en el día a día en las aulas.

Los participantes de este estudio solicitan que sea expandido a otros terrenos de la educación nacional: “Sistematizar esto (proyecto) de manera que sirva de base para expandirse a nivel nacional” (GDD-MP-T7, 3:236); “Yo pienso que el sistema educativo va a tener un antes y un después de este proyecto” (GDD-MP-T7, 3:23).

“Si el programa...los que están directamente en la escuela, a los directores...vamos a decir que el sector educativo que lo conozca; oye mira van a salir profesionales excelentes, vamos a tener maestros de calidad, vamos a ser un país diferente” (GDD-MP-T9, 3:244).

“Yo entiendo que antes que nosotros (tutores) el distrito (Técnicos) debe empoderarse. Entiendo que los distritos no estaban empoderados del proceso de inducción, de su importancia y del impacto que va a dar en la educación dominicana...porque de nosotros dependen muchas cosas en los distritos...” (GDD-MP-T10, 3:385).

“La expectativa que tenemos como distrito es que inmediatamente se empiece a aplicar el proceso va a ver una diferencia muy grande. En educación lo resultados son algunos a corto, mediano y largo plazo” (E2-TD-2, 4:15).

“Debería de implementarse en todas las regionales, porque por medio de este proyecto espero que mi regional siempre este arriba. Eso se va a observar en las calificaciones de los estudiantes (efectos esperados del proyecto). Yo espero que como le han dado la oportunidad a Monte Plata y Bahoruco se la den a otras y que el proyecto sea para todos” (E2-TD1, 1:62).

Manifiestan la necesidad de que la experiencia de inducción se expanda a todas las regionales del país. En orden de prioridad se debe seguir trabajando directamente con la escuela con los directores y los técnicos de los distritos y de las regionales. Aseguran que de realizarse esa expansión a nivel nacional los maestros principiantes, el sistema educativo preuniversitario va a ser diferente y de calidad, pero insisten en que depende mucho de los distritos educativos. Relatan que en el poco tiempo que lleva el proyecto, están percibiendo cambio de actitud de los maestros principiantes en cuanto a la gestión del proceso docente - educativo. Esto es debido a que han observado que:

“...por lo regular los maestros principiantes están muy contentos y dicen que ha sido una muy buena idea el proceso de inducción...partiendo del proceso de inducción y el profesor quiere ponerla en práctica con el estudiante y cada día pone más empeño en esa estrategia y vamos adaptando nuevos elementos” E2-(DC2, 4:198).

“Este proyecto es algo magnifico y extraordinario. Para mi este proyecto era necesario es y debe permanecer entiendo que si a esto se le da carácter la educación dominicana será otra, la calidad se va a elevar. Estoy más motivada que el cambio tiene que empezar por mí y después mi principiante” (GDD-M-T10, 2:214).

Una de las razones por las cuales existen en recomendar la expansión del programa a nivel nacional es el hecho de estar sensibilizado con los maestros principiantes porque también ellos lo fueron y no tuvieron esa ayuda, ese apoyo, acompañamiento para comenzar con buen pie su trayectoria hacia la carrera profesional.

“Yo creo que eso debe de seguir, porque la verdad uno que fue principiante en su momento y pasó tantas cosas negativas, ve cómo sus expresiones cambian cuando ellos comienzan a hablar de ese apoyo que están recibiendo. Nos dicen a nosotros que esto vale la pena. Entonces hay que tratar de que esto se siga haciendo. Es una necesidad de este país y hay que seguir con las tutorías. República Dominicana entera necesita el programa de inducción a maestros principiantes, que lo que estamos haciendo lo hagamos mucho mejor de lo que hemos comenzado claro con la ayuda de ustedes” (GDD-B-T7, 7:351).

8.13.5.2.2 *Capacitación y participación, compromiso de los actores clave.*

Según los entrevistados para que ello ocurra, en Ministerio de Educación deberá seguir capacitando fomentando la participación y compromiso de los actores claves del proceso para que haya más disposición de ponerlo en funcionamiento a nivel nacional. Así lo manifiestan en relatos como los siguientes:

“Seguir capacitando, debería tomarse en cuenta más personal, por ejemplo, capacitar más por área los técnicos, y así sucesivamente y así tenga esa fortaleza también. Esta capacitación o esta tutoría deberían de implementarse a todos los maestros. Por lo menos los maestros de cinco años para abajo y darle una pequeña capacitación, aunque no sea tan extensa, pero sí como los puntos básicos. Porque capacitando nuestros maestros vamos quitando muchos tabúes y tradición que no le daban la oportunidad al estudiante al desarrollarse (impacto del proyecto, oportunidad de desarrollo del estudiante). Cada estudiante tiene forma diferente y cada uno tiene diferentes habilidades” (E3.DC1 1:56).

“Disposición, si hay disposición ya lo otro se resuelve porque cada inconveniente que vayamos encontrando más que verlos como una dificultad, lo veremos como un aprendizaje para nosotros continuar adelante” (E2-T5, 4:31).

8.13.5.2.3 *Difusión de la experiencia a los centros educativos y el sistema educativo.*

Otro aspecto que consideran importante los entrevistados es la estrategia de difundir la experiencia a los centros educativos y al sistema educativo en general. Manifiestan que como cada año ingresan nuevos docentes al sistema, ven el proyecto y el programa como una prioridad para que cada escuela tenga sus tutores que acompañen a los maestros principiantes.

“...Yo estoy motivando a mis maestros que yo sé que son muy buenos y que no tienen cinco años. Les digo: mira yo voy a trabajar solo este año (como tutora), el tiempo no me ayuda realmente, es muy forzado para mí siendo directora estar en este proceso. Les digo eso para que ustedes se vayan preparando y cuando llevo esos materiales ellos lo leen todo, ellos lo revisan” GDD-B-T7, 7:283

“Donde hay tutores para el próximo año en los proyectos de centro de incluye el plan de acogida, pero ¿Qué pasa con las escuelas que no hay tutores?” (GDD-B-T12, 7:155).

8.13.5.2.4 *Ventajas del programa y novedad del programa.*

Según lo expresado por los entrevistados el programa de capacitación y el proyecto en general son novedosos y están dotados de diversas ventajas que no sólo benefician al maestro principiante sino a todos los actores educativos.

Es decir, en la medida que se apoya y se acompaña el maestro principiante, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados los niños y los estudiantes del país avanzarán mejor en su proceso de aprendizaje. Otro aspecto que ven como novedoso y relevante es el hecho de que la capacitación "no fue más de lo mismo" Esto queda evidenciado en los relatos de los mismos tutores comentar:

“El proyecto es hermoso y nos va a servir mucho porque, aunque hay dificultades. Es beneficio para el maestro y, pero también en el distrito nos estamos beneficiando prácticamente. El maestro llegaba desorientado y ahora tienen un guía que le ayuda, que le acompaña (E2-TD, 1:16).

“En realidad este es un proyecto que nos va a beneficiar a todos. Tú sabe que lo importante en un país es la educación. Si nuestros niños se educan bien, nuestro país progresa y eso es lo importante que el maestro apoye al estudiante y enseñe con amor y dedicación y entonces me encantó” (E2-TD, 1:69).

“Yo creo que está de más destacar las bondades que le brinda el programa, tanto a los tutores como a los principiantes es importantísimo... Tenemos una gran oportunidad de que cuando se diga que la calidad de la educación en la República Dominicana cambió se debe a que nosotros pusimos nuestro granito de arena” (GDD-B-T11, 7:315).

“Porque realmente no es más de lo mismo, porque no se puede viciar el proceso” (GDD-MP-T9, 3:74); “es un proyecto nuevo, nosotros somos principiantes también en este proyecto y estamos aprendiendo” (E2-T5, 4:25); “Este proyecto sirva de base para expandirse a nivel nacional y tener recursos, más recursos digitales disponible para nosotros” (GDD-MP-T12, 3:472).

8.13.5.2.5 *Capacidad instalada en el país y recomendaciones.*

Los tutores consideran que se debe formar a otros profesionales del país para que el proyecto pueda continuar como resultado de la capacidad instalada en el país, además, consideran como una recomendación profundizar un poco más sobre la formación de formadores a los tutores debido a que se han encontrado con muchos principiantes, maestros y directores que se resisten al cambio, así como reforzar un poco más respecto al programa anual de acción tutorial que se desarrollará con los maestros principiantes y las veces que el maestro tutor va a observar la clase al centro.. Esto queda reflejado en los relatos de los entrevistados.

“...En la medida que se va desarrollando el programa, en vez de tener facilitadores de España, en este caso de Barcelona que seamos nosotros los que trabajemos ese proceso de inducción, o sea eso sería lo ideal que no tengamos que importar esos recursos humanos, si no que a partir de una fecha determinada ya nosotros podamos desarrollar el programa nosotros mismo” (GDD-B-T6, 7:319).

“El plan anual que ellos tienen que hacer deben de también reforzarlo en los talleres” (GDD-MTD-8, 6:103).

“El trabajo de campo, cuantas veces es que tiene que ir el tutor al centro la observación de clase” (GDD-MTD-T7, 6:105).

8.13.6 Resultados sobre la acción tutorial desarrollada por los maestros-tutores.

La acción tutorial como mecanismo intencional y formativo, supone un cambio cualitativo importante, debido a que potencia el desarrollo profesional individualizado, para que el maestro principiante pueda desempeñar eficazmente las funciones asignadas en el contexto escolar y comunitario. Grossman y Davis (2012) plantean que cuando la acción tutorial se ajusta a las necesidades de los principiantes, ésta ayuda a que haya un ambiente de más seguridad y confianza, mejor preparación del docente, todos los elementos de alta relevancia para propiciar una enseñanza de alta calidad en las aulas. De esta manera se ayuda al nuevo maestro a entender sus propias fortalezas y áreas en las que necesita mejorar, de acuerdo con la formación y el desempeño esperado de su labor, contribuyendo esto a la permanencia en la función docente, con evaluaciones positivas.

El sexto dominio está centrado en la experiencia que han tenido los maestros tutores al desarrollar programas de acción tutorial para acompañar al principiante con los maestros principiantes. En la Tabla 60 se muestra este dominio (Acción Tutorial), conjuntamente con sus metacategorías y sus categorías.

Tabla 60.

Relación del dominio cualitativo de acción tutorial, sus metacategorías y categorías.

| |
|---|
| Dominio: Acción tutorial |
| Metacategoría: Proceso de selección |
| Categorías |
| <ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección. <ul style="list-style-type: none"> • Valoración, • Devolución de los resultados, <ul style="list-style-type: none"> • Cobertura • Participación del proceso selectivo. • Dificultades en el proceso selectivo. |
| Metacategoría: Experiencia del tutor como principiante |

| Dominio: Acción tutorial |
|--|
| Categorías |
| <ul style="list-style-type: none"> • Asignación a centros lejanos • Desorganización a nivel institucional • Desajuste en el proceso de nombramiento <ul style="list-style-type: none"> • Sin plan de acogida • Acogida satisfactoria • Nula orientación al integrarse al centro educativo • Falta de apoyo de los compañeros y el centro educativo <ul style="list-style-type: none"> • Recibimiento en el centro • Desconocimiento del tipo de centro educativo enviado <ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de la cultura escolar <ul style="list-style-type: none"> • Inserción centro educativo • Carga excesiva de asignaturas • Desconocimiento de los grados y asignatura <ul style="list-style-type: none"> • Asignación de los grados más difíciles <ul style="list-style-type: none"> • Excesiva cantidad de estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de trabajo • Problemáticas cuando iniciaron como principiantes <ul style="list-style-type: none"> • Predisposición • Superación por sí solos de las problemáticas (Autoayuda Sentimientos. <ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el cargo |
| Metacategoría: Valoración del trayecto como tutor |
| Categorías |
| <ul style="list-style-type: none"> • Preparación para el proceso selectivo <ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Manual de tutores |
| Metacategoría: Implementación de la Acción Tutorial |
| <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial <ul style="list-style-type: none"> • Percepción de los tutores sobre los principiantes • Perspectivas de los tutores con los principiantes <ul style="list-style-type: none"> • Doble sentido de la acción tutorial |

| Dominio: Acción tutorial |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Acompañamiento del principiante • Ejecución del programa de acción tutorial <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas sobre la acción tutorial • Participación de los actores involucrados |

Nota: Elaboración propia.

8.13.6.1 Proceso de selección.

Un elemento fundamental para la puesta en funcionamiento de un programa de inducción, es la acción tutorial que busca, a través de información proveniente del proceso de acompañamiento, contribuir a mejorar el desarrollo personal, profesional y la práctica docente del principiante.

No obstante, dicho programa debe estar dotado de diversos dispositivos como es la selección de los profesionales idóneos para desempeñar las funciones de tutoría. Sobre el proceso de selección los entrevistados consideran que a nivel general fue satisfactorio. Manifiestan que los directores y técnicos distritales jugaron un papel fundamental en la selección de los maestros tutores. Esto queda evidenciado en los siguientes relatos:

“...cada distrito por recomendaciones sea de técnicos o de los directores...desde el centro seleccionan a docentes que entendían que tenían las competencias” (GDD-MP-T3, 3:471).

“Los directores jugaron un papel fundamental porque cuando le dijimos de los maestros que usted tiene debe escoger los mejores para que haga un buen trabajo. El centro suyo se va a beneficiar de ese trabajo que se quiere hacer. Tomaron en cuenta los tutores que tuvieran las mejores capacidades tanto en lo pedagógico y que principalmente que fuera del mismo distrito, por área...” (E2-DD, 167).

8.13.6.1.1 Criterios de selección.

Consideran el proceso de selección de mucha importancia porque desde el Ministerio de Educación tenían los criterios del perfil que se necesitaba para que los maestros principiantes fueran acompañados:

“Le veo importancia a lo que es la selección de tutor porque ya desde el Viceministerio tenían el perfil más o menos de la gente que podían acompañar a esos principiantes” (GDD-MTD-TD-7, 6:38).

Otro aspecto a destacar del proceso de selección es que tuvo credibilidad debido a que no se filtraron las pruebas:

“Bueno a la hora de la selección la evaluación que se le aplicó, nosotros no tuvimos acceso a ella, pero si tuvimos acceso a los resultados eso fue muy importante ¿por qué? fue importante todo porque el no tener acceso a la prueba no se vicia el proceso quizás nadie tiene la intención, pero la información se puede escapar. Con respecto a la prueba, tú sabes que hay un perfil, aparte del perfil que nos suministró el Ministerio nos piden que los maestros tengan un cierto tiempo en el sistema luego se dan las pruebas,” (GDD-MTD-TD10, 6:49).

Otra fortaleza del proceso fue que, participaron muchos coordinadores pedagógicos. Lo creen así, debido a que consideran al coordinador pedagógico como una persona capaz para enseñar a los principiantes:

“Otro aspecto a observar en su mayor parte es que fueran coordinadores de los centros porque ya saben manejar todo lo que son las estrategias, los proyectos, la planificación, es decir que fuera una gente capaz para enseñar a un principiante” (GDD-MTD-TD9, 6:68).

Consideran que los requisitos y experiencia de los candidatos a tutores estuvieron claros desde el principio. Además, expresaron qué fue un proceso abierto y que permitió a los técnicos distritales seleccionar a las personas que estuvieran más calificados para la función:

“Decirte brevemente que la selección de los tutores nosotros lo primero que fuimos fue acercarnos a los técnicos que hacen los acompañamientos porque ellos son los que están en el día a día y sí conocen. Nos sugirieron un listado de docentes de primaria y de secundaria, docentes experimentados con muy buenas prácticas y gracias a Dios hasta el momento entendemos que lo están haciendo bien. Lo primero es que tenían que tener 5 años de docencia, es decir, de ser nombrados y dar clases porque no se puede tomar una gente como tutor un nuevo que este empezando un año o dos años si no que tuviera 5 años. Fue abierto todo el que quiera venir porque si hubiera sido así entonces hubiera entrado un paquete demasiado grande. Nosotros escogimos personas que estuvieran calificados para eso” (GDD-MTD-DD4, 6:109).

“Cuando se convoca para hacer la selección hay unos requisitos tener más de 5 años en el sistema, obviamente yo tengo maestros muy buenos y no tienen 5 años en el sistema porque son vienen maestros de otros lugares que yo dije: ¡Wow! se me van a quedar estos buenos maestros, pero no tienen 5 años. Sin embargo, tenía muchos maestros que tenían más de 5 años que ellos mismos ni se atrevían a ir a esto sin saber, porque nosotros no sabíamos que nos iban a evaluar, así ni nada nosotros jamás pensábamos que iban hacer como si fuera un tipo concurso por ese lado bien yo se lo informé reunión” (GDD-B-T6, 7:332).

8.13.6.1.2 *Valoración general.*

Respecto a la valoración general del proceso selectivo, algunos manifestaron que lo consideran positivo y excelente. Otros, qué fue muy largo el proceso. Según los entrevistados, una de los aspectos más impactantes fue que no influyó el clientelismo político, ni las relaciones primarias ni cuestiones afectivas en el proceso.

“Me impacto la selección, te voy a decir porque, no fue politizado, no fue por “grupismo”, no fue por “carita” dique porque tú me caes bien. Me encanto que quien pasó ese examen fue el que supero esas pruebas, para mí fue magnifica la selección que hubo. La selección excelente” GDD-MP-T4, 3:382

“Positivo” (GDD-B-T5, 7:191); “A mí me encantó” (GDD-B-T5, 7:194). “El proceso me parece positivo” (GDD-B-T6, 7:198); “La selección fue buena” (GDD-B-T7, 7:202), “La parte de selección fue positiva” (GDD-B-T8, 7:335); “La forma de como fuimos seleccionados yo la valoro muy positiva” (GDD-B-T9, 7:339), “Excelente” (GDD-B-T10, 7:341).

“...pero si para mí fue excelente, fue excelente porque creo que demostré mi capacidad allí y pude también yo valorarme. Pero con decir solamente que me llamaron y que calificué me sentí satisfecha en ese sentido.” GDD-MP-T3, 3:412

“Fue un poco largo el proceso, pero lo considero un proceso muy bueno” (GDD-MP-T12, 3:368).

8.13.6.1.3 *Devolución de los resultados.*

Otro elemento novedoso del proceso selectivo fue la entrega del informe individual sobre los resultados de las pruebas aplicadas. Dicho informe estaba basado únicamente en las respuestas dadas por los candidatos a las pruebas aplicadas. Es decir, la exactitud del informe dependería tanto de la sinceridad de sus contestaciones, como del grado de conocimiento de sí mismo.

Además, incluía una escala de control denominada deseabilidad social cuyos propósitos era comprobar si los maestros mostraban, de forma consciente o inconsciente, una imagen de sí mismos que no se ajusta a la realidad. Como información adicional, se les indicaba las áreas en las que presentaron fortalezas, como también aquellas que debían mejorar. La mayoría de los entrevistados considera que la devolución de los resultados del proceso evaluativo para ejercer la función de tutor fue un aspecto que impactó a todos los aspirantes. Manifestaron que al ver los resultados se dieron cuenta de las fortalezas y áreas de mejora que debían trabajar. Reconocieron que las competencias en las que salieron

con mayor debilidad eran ofrecían una imagen real de ellos mismos; así como que el hecho de que se le enviará el informe de manera personalizada, dio confidencialidad al proceso y sobre todo más credibilidad. Los entrevistados relataron que al entregarle los informes individuales se dieron cuenta los fuertes y tenía y débiles que tenía.

“Y cuando vino el proceso, estábamos con la incertidumbre de que, si nosotras pasamos o no, nosotras pasamos porque yo estaba segura de lo que yo había hecho y ese examen lógico a mí me marcó. Y yo decía yo lo hice bien me gustaría tenerlo de nuevo para empoderarme más porque realmente nosotras pasamos” (GDD-MP-T3, 3:395).

“Pero como más o menos han mencionado algunos compañeros, como le llego toda esa información me pareció muy pero que muy bien porque ahí uno veía cuales fortalezas uno tenía, cuales debilidades. Cuando ellas me dijeron que fuimos seleccionadas, me llegó el reporte. Me sentí muy sorprendida inclusive le comuniqué a mi esposo: mira, pero esto es en serio que va, porque ellos se dedicaron a analizar todos y cada uno de esos exámenes tantos maestros que estábamos ahí y con todos los acápites tanto en lo personal como en lo cognitivo, no, pero esto es de verdad. De verdad que eso me impactó esa evaluación que se hizo personal de cada uno de los participantes” (GDD-MP-T5, 3:465).

“Al momento ya de decirme: usted pasó el examen, pues yo me sentí... porque yo misma no me había medido quizás la capacidad que yo podía tener” (GDD-MTD-T4, 3:470).

Los entrevistados compartieron su satisfacción al respecto, afirmando que fue la primera vez que eran informados sobre los resultados de una evaluación realizada por el MINERD, pero lo que más les impactó fue el informe detallado sobre sus fortalezas y sus áreas de mejora.

Recomendaron que esa experiencia (el informe individual) sea integrada y acogida para el concurso de oposición y la evaluación de desempeño como una manera de comenzar a crear la cultura evaluativa, mediante procesos evaluativos informados a los usuarios. Consideran que al ser alertados sobre cuáles competencias y áreas de conocimientos debían mejorar significó un valor agregado de dicho proceso, debido a que les dio la oportunidad comprobar sus fortalezas y verificar las áreas de mejora dándole la oportunidad de buscar alternativas y soluciones mediante planes de mejora:

“Lo favorable que me encontré fue que enviaron los resultados de cada uno de esos principiantes independientes... el tutor cuando recibimos esos resultados fácilmente el tutor que aprobó uno podía ver la valoración en la escala y en donde podía trabajarse ese tutor” (GDD-MTD-DD1, 6:46).

“De los resultados me gustó porque te resalta lo que tú tienes bueno y te dice, por ejemplo, lo que tú debes mejorar eso es excelente. Yo no sabía que tenía debilidad en el que fue lo único que me salió que es cuando hay conflictos, me decía tu tiendes a irte por la parte afectiva entonces eso tienes que mejorar. Digo yo bueno, no sabía y digo yo por dentro de mí, pero es cierto, si hay un conflicto yo voy a defender al que es mío por lógica. Me gustó también, la parte evaluativa donde te mandan tu informe a ti personal, como decían las compañeras eso es importante porque te da la oportunidad de que tu mejores los aspectos que las debilidades y eso lo tenemos que trabajar en nuestro centro siempre tenemos que evaluar las cosas individuales” (GDD-B-T9, 7:200).

“Luego que te dan esa devolución, entonces dices tengo que mejorar aquí es verdad te evaluas tu misma, te miras. Luego que vas leyendo ese informe te dices a ti misma: es verdad debo de cambiar aquí, debo de reforzar aquí, si pase este examen poder ayudar a estas personas debo mejorar esa parte que me dice el informe” (GDD-B-T5, 7:337).

8.13.6.1.4 Cobertura y participación del proceso selectivo.

Valoraron como una fortaleza la cobertura y participación de todo aquel que le interesó:

“No hubo preferencia, todo el que quiso participar, participó y eso es bueno” (E3-TD1, 1:70).

“Fue una convocatoria totalmente abierta. Para eso nos guiamos de los técnicos. Como ellos le dan seguimiento a cada maestro nos sugirieron cuales podían hacer ese trabajo” (E2-TD2, 4:20).

8.13.6.1.5 Dificultades en el proceso selectivo.

De igual forma, manifestaron las dificultades que experimentaron en el proceso expresando que las mayores dificultades fue no estar familiarizado tecnología con ella. Además, consideran que debido a los problemas técnicos el proceso fue un poco extenso y en muchos casos los informes no llegaron a los correos personales de cada participante:

“... más la parte tecnológica que por conocimiento. Hay maestros más antiguos, no están tan familiarizados con la tecnología y eso le afectó mucho. Entonces, para un futuro quisiera que se tome en cuenta eso” (E3-TD, 1:34).

“Por problemas técnicos se extendió un poco el proceso” (GDD-MP-T1, 3:410);
“No me llegó me llegó el informe y lo pedí al distrito y tampoco me lo llegaron a entregar” (GDD-MP-T8, 3:371).

Otro aspecto que destacan es la falta de información, en algunos casos por parte de la gestión regional y distrital, que obligo a un elevado número de aspirantes se abstuvieran de tomar las pruebas.

No se les informó que era una prueba y que la misma sería digital, por lo que al ingresar al lugar y percatarse del proceso renunciaron a la posibilidad de ser seleccionados como tutor.

“Teníamos la incertidumbre de que si era reunión o examen” (GDD-MP-T6, 3:391); “...estaba oscuro donde estaba haciendo el examen y lo entregué como desconsolada, digo yo bueno esto tan precipitado, quizás no me llamen” (GDD-MP-T2, 3:417).

“Cuando tomo el examen que llegamos lo primero es que me doy cuenta que es digital. Usted sabe que la persona ya de nuestra era con esto somos un poco torpe. Cuando cogemos el examen que lo estamos haciendo yo voy pensando: hay Dios mío, pero esto es un examen muy duro. Esto no lo van a pasar estas personas que están aquí, pero yo creo que ni yo voy a pasar...eso era pensando yo en mi subconsciente” (GDD-MP-T8, 3:466).

“Cuando llego, me encuentro en que era un evaluación, fue casi traumático” GDD-MP-T3, 3:424 “cuando estamos esperando me dicen: usted estudió para el examen, digo yo: no yo no estudié, pero no es un examen de selección múltiple, yo no me puedo quemar en un examen de selección múltiple si es de algo que yo conozco, cuando tomo el examen que llegamos lo primero es que me doy cuenta que es digital” (GDD-MP-T3:467).

“Cuando voy me encuentro de que nos van a evaluar. Vamos a ser sincero, siempre cuando te van a examinar y más cuando tú no lo sabes, hay un poquito de temor humanamente. Sentí mi poquito de temor” (GDD-MP-T6: 3:469); “hay que ser sincero. Vamos a decir la verdad. Nadie sabía a qué iba, o sea yo no sabía a qué iba” (GDD-B-T9, 7:345).

Asimismo, consideran que el lugar donde se desarrollaron las pruebas no era conveniente ni adecuado y no tenía la condición para la ejecución de dicha evaluación. Narran que, en algunos de los salones, se evidenció que las condiciones ambientales no eran las apropiadas, mientras que otros carecían de espacio físico, aire acondicionado.

“Yo tengo una queja con respecto al lugar donde se hicieron, no me pareció conveniente ubicarlo tan próximo, aunque quizás la prueba captaba que estuvieran tan cerca en cualquier momento podían fijarse. Debieron contemplar un lugar más amplio en mejores condiciones para la próxima que no afecte, no digo con esto que afecto, pero quizás pudo afectar” (GDD-MTD-TD3, 6:78).

8.13.6.2 *Experiencia del tutor como principiante.*

La profesión docente se asume como “un proceso integral constituido por distintas fases y ámbitos que están interrelacionados” (Sandoval, 2009, p.186). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) insta a centrar la atención e interés en la trayectoria profesional del maestro, creando y consolidando “un sistema de desarrollo profesional más sensible a las necesidades de los maestros y las escuelas” (OCDE, 2013, p.127). Interesa aquí, prestar atención a los relatos de los maestros-tutores respecto a la etapa de inserción que vivieron al ingresar al sistema educativo para ejercer la función docente. Por muchos es conocido que los primeros años de inserción laboral de los maestros “es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo & Vaillant 2009, p.49).

El desarrollo de esta investigación en las entrevistas y grupos de discusión realizados, fue necesario hacer un espacio en retrospectiva para poder comprender el origen de los cambios y mejoras que han dado los maestros tutores en su práctica profesional.

Por lo tanto, aquí no se trata de hablar del maestro principiante acompañado por el tutor sujeto de estudio, sino que la intención es revelar como el hecho de haber sido principiante marco su trayectoria profesional y posibilitó estar más sensibilizado y abiertos para ayudar acompañar y orientar a sus principiantes.

De manera que, a continuación, se presentan los relatos y opiniones de los maestros-tutores al período concerniente a su inserción laboral en el sistema educativo universitario dominicano.

8.13.6.2.1 *Desorganización a nivel institucional, desajuste en el proceso de nombramiento y designación a centros lejanos*

En relación a la organización de los distritos y regionales del sistema educativo dominicano, se tiene como tendencia a entregar una especie de telegrama en la que se comunica tanto al maestro principiante como al director de centro, su designación. En muchos casos los maestros principiantes tienen que ir a lugares lejanos e inhóspitos a ejercer la labor docente por primera vez.

De acuerdo a los relatos de los tutores la desorganización a nivel institucional se visualiza en la existencia de una comunicación vertical entre distrito y centro educativo, dificultando desde el inicio la entrada del maestro principiante al centro donde bajarse sus funciones:

“Me nombran con una tanda²⁹ de clase como secretaria docente. Cuando voy al distrito, me dicen usted está nombrada en el “liceo...” que queda a 60kms de donde yo vivo, nunca he ido a ese lugar y no sé dónde está el liceo. Cuando llego al centro, le digo al director: a mí me mandaron, mire mi telegrama, yo he sido asignada a este centro, fui sola no fue nadie del distrito” (GDD-MTD-T1, 3:257).

“...la escuela queda en un campo, es una loma en el mirador de Monte Plata, hay que subir una loma los que son de allá saben, cuando llueve subir a pie o montada es una situación penosa” GDD-MP-T6, 3:318

“El técnico que me mandó me dijo: es para resolver un problema; porque yo salí³⁰ en otro liceo, pues llego al centro, sin una carta sin nada, porque tiene que ir al centro arrancar el año escolar” (GDD-MTD-T3, 3:297).

“Yo me gradué en el 2010 y cuando salgo de ahí digo: quiero que me nombren. Me dicen que tengo que ir a un concurso. Me dirijo al ministerio y pedí una cita con la directora de recursos humanos. Me recibió y me dijo que no podía. Al otro día me llaman del ministerio y me dicen señora... usted ha sido nombrada por contrato. Se le va a dar la oportunidad con una tanda. Era multigrado. Recuerdo que el director me dio los grados de 4to. y 5to., pero me dijo: yo cuando tenga que salir tú vas a tener que quedarte con el otro grupo porque cuando hacen reuniones, ustedes saben que los directores viven en reuniones, tienen que hacer las reuniones del centro y a veces la hacían en horario de clases y no podía faltar” (GDD-MTD-T5, 3:321).

De igual forma expresaron que al iniciar la docencia los enviaban a laborar a liceos³¹, pero que ellos eran licenciados en Educación Primaria. De acuerdo a sus relatos, manifiestan:

“... yo era de básica y llego a un liceo a trabajar con seis materias” (GDD-MP-T1, 3:260); “me puedes dar la lengua española en 7mo. Y 8vo., yo nunca le he dado clase en esos grados” (GDD-MP-T4, 3:324).

²⁹ Antes de tener la jornada escolar extendida, existían las tandas laborales en el MINERD. Aquí se refiere a media jornada laboral.

³⁰ Refiriéndose a que fue nombrada en otro lugar

³¹ Centros de enseñanza secundaria.

Los entrevistados relataron que, en la mayoría de los casos, al ser nombrado para ejercer la función docente, los enviaban a lugares lejanos especialmente a las zonas rurales. Además, relatan que históricamente la asociación dominicana de profesores, (ADP) y los mismos directores de distrito enviaban a los maestros principiantes a los lugares lejanos y rurales, mientras que a los maestros con más experiencia en el sistema lo acercaban a la ciudad. Así narran ellos su paso por las direcciones distritales:

“Cuando voy al distrito me dicen usted está nombrada en el Liceo “...” que queda a 60km de donde yo vivo. “Dure seis años trabajando esas áreas, seis años viajando por una sola tanda. Después conseguí la segunda tanda y por salud me trasladaron a un liceo más cercano ahí” (GDD-MP-T1, 3:270).

“Otra problemática que me hacía sentir mal, desmotivaba, fue un conflicto que se propino con los de ADP. Cuando se nombra un maestro tiene que ir, “el nuevo” a la zona rural y entonces “el viejo” pasa al pueblo” ADP empezó a hacer una revuelta con que a mí había que enviarme a la zona rural y yo estaba nombrada en un proyecto específico donde me seleccionaron junto a varias personas de otros pueblos que estaban aspirando para trabajar allá en mi pueblo. Hubo paralización de clases para que yo me fuera para la zona rural, junto con otros casos porque no puedo decir que solo era a mí porque había otros casos también, no solamente de mi área sino de otras” (GDD-MP-T2, 3:308).

8.13.6.2.2 *Inserción centro educativo.*

La adecuada inserción e integración, de los maestros principiantes, en los centros educativos podría estar afectada, de manera negativa, por la sensación de inseguridad, miedos y dudas que experimentan al momento de emprender su vida profesional y laboral; en consecuencia, es de importancia capital para el buen desarrollo de estos profesionales que reciban el apoyo de sus compañeros: director y maestros experimentados.

Precisamente, el sentido del proceso de acogida, en el marco de la acción tutorial, está orientado a reducir la sensación de incertidumbre e inseguridad que experimentan los maestros principiantes; a través de la preparación del proceso de acogida en los centros educativos para recibir con buen ánimo a los maestros principiantes, en un ambiente de apertura, confianza y aceptación. Sin embargo, al analizar los relatos de los tutores y directivos acerca de cómo fue su inserción en el sistema educativo, estos expresan que no fueron acogidos o que su incorporación fue abrupta y desmotivadora. Según las experiencias de varios tutores el proceso de acogida en los centros educativos era muy pobre.

Cuando se le consultó respecto a su experiencia como maestros principiantes que fueron, en relación a la acogida manifestaron la mayoría afirmaron que no fueron acogidos ni recibieron ningún programa de acogida por parte del centro educativo, que, al contrario, según sus relatos, fueron tratados con indiferencia y con apatía. Así narran los maestros-tutores, los técnicos distritales y directores su experiencia respecto a la acogida en el centro educativo:

“No había plan de acogida, el maestro nuevo llegaba y le entregaban un curso y el maestro tenía que buscársela, solo iba con borrador” (E3-TD, 1:4); “Desde que llegué nadie me acogió, ni la coordinadora tampoco me acogió, ni nadie yo llegué como un extraño” (GDD-B-T5, 7:113); “no tuve una acogida adecuada” GDD-MP-T4, 3:327); “cuando yo inicié realmente el proceso de acogida era muy pobre”(E3-DC, 5:2); “antes del proyecto prácticamente no había un proceso de inducción, porque lo que se hacía era: llegaba el principiante le daban un curso” (GDD-MTD-TD, 6:2).

“Llego a ese centro y nada solamente recibo de la dirección. La parte de que me presentan por los cuatro cursos que había, o sea no me hizo un plan de acogida, no puedo decir que hubo un protocolo” (GDD-MP-T2, 3:292).

“Llego al centro y me envían sola, no hubo nadie que me dijera, no había todavía ni siquiera una carta. La directora desde que llego al centro me dice: este es tu salón, ese es el salón modelo y tienes que averiguar, cuál es el horario que tiene. No hubo una acogida en el centro para mostrarme, para decirme ni socializarme con los compañeros, tanto así que llegaba el receso y yo no tenía con quien compartir. GDD-MP-T3, 3:302

Expresaron con emoción en el rostro que anhelaron ser recibidos con una bienvenida. Esperaban que al llegar al centro educativo fueran recibidos por todo el equipo y que le expliquen cómo funcionaba el centro educativo:

“Uno quiere llegar a un lugar que te reciban y que tu conozca los compañeros, que la directora te diga mira el centro es así y funciona de esta manera; los niños son así, tus compañeros y que haga un recorrido contigo en ese centro, que te indique todas las dependencias del centro. En ningún momento se hizo y tú dices: ¡Wow! qué es esto. Esperas llegar a un lugar donde tus compañeros te acojan y te den una buena bienvenida y no es así. Eso sentimientos no son positivos después es que uno ya va conociendo se va adentrando a lo que es el entorno” (GDD-B-T4, 7:9).

“No hubo ese recibimiento, no me presentaron un proyecto de centro, al contrario, después de dos años participé para elaborar el proyecto de centro” (GDD-B-T5, 7:72).

Uno de los actores educativo que tuvo mayor influencia negativa cuando los tutores fueron principiantes, de acuerdo sus relatos fueron los directores del centro. De acuerdo a lo relatado la directora del centro los trató con indiferencia y les hizo experimentar emociones negativas desde el primer día:

“Cuando entré al sistema ya con experiencia, la directora solamente me dijo que necesitaba ese maestro cubriendo esa licencia por tres meses y ya ahí en ese centro no me dieron ninguna orientación, ni planificación ni nada, no me dieron nada” (GDD-B-T57:84).

“Mi experiencia como principiante fue un poco incomoda por la directora. Me nombraron en vacaciones. Entonces mi primer encuentro con la directora fue en el taller de verano. Cuando yo le llevo la circular ella me dice: que no que yo no voy para su escuela porque ya ella tiene un maestro de Educación Física que averigüe con la directora del Distrito que ella no me va aceptar a mí... Le digo: el maestro de allá lo trasladaron, no le informaron. Me dice que está bien que me quede, pero que ella va a resolver esa situación, que ella no me va aceptar a mí porque ella tiene un maestro muy bueno de Educación Física” (GDD-B-T5, 7:110).

Además, agregan que, en sus inicios a la docencia, experimentaron poca o nula orientación al integrarse al centro educativo. Consideran que tuvieron poco apoyo pues al entrar al centro, sólo le indicaban el grado y el aula donde debían trabajar sin ningún tipo de orientación:

“No había plan de acogida, el maestro nuevo llegaba y le entregaban un curso y el maestro tenía que buscársela, solo iba con borrador... sin número de estudiantes, no le daban ningún tipo de orientaciones (proceso de acogida y condiciones laborales)” (E3-TD, 1:7).

“Entré al curso y saqué de abajo todo lo que tenía que hacer, no me dieron un horario, no me dieron libro, no me dijeron: se planifica de esta o cual forma, esta es la filosofía del centro, estas son las normas” (GDD-MP-T9, 3:249).

Expresaron que desde el distrito la enviaban a la escuela, a veces sin una dirección exacta de dónde estaba ubicado el centro educativo:

“Del distrito me dicen tu coges para arriba y el liceo está en la orilla de la calle. Salgo de mi casa a las 7:30 am en un motor; tenía un motor en ese entonces. Salí, estuve una hora dando rueda y en todas las escuelas que encontraba en el camino me paraba y preguntaba ¿esta es el liceo la guásuma? ¡Uhhh! ahora es que falta para arriba, para arriba (GDD-MP-T10, 3:277).

Manifestaron que sus inicios no tenían apoyo ni asesoría sobre lo que tenían que hacer. Consideraron que para ellos fue muy necesario tener a alguien que le ayudará en sus inicios a la docencia:

“No había nadie que me dijera: mira esto es lo que vas a hacer, ese es el horario, estos son los grados, averígualo, toma averigua a ver cuáles son los grados que tocan y cuál es el horario que tienen con el maestro que estaban trabajando” (GDD-MP-T10, 3:299). “No tenía a quien pedirle ayuda ni nada” GDD-MP-T11, 3:315; “Sin nadie que te orienté para lo que tú vas a hacer, eso fue un caos cuando yo llegué” (GDD-MP-T12, 3:351).

“No había lo que es una orientación de lo que como nuevo que es lo que tenía hacer” (GDD-TD10, 6:21); “yo no sabía que iba hacer porque le pregunte al director por los materiales me dijo que no habían” (GDD-MTD-TD9, 6:32); “...en ese centro no me dieron ninguna orientaciones, ni planificación ni nada, no me dieron nada” (GDD-B-T3, 7:84).

“Realmente cuando llegaba a los centros educativos y era nombrado era una experiencia un poco difícil ya que no teníamos nadie que me oriente, cuales pasos seguir si no que uno empezaba” (GDD-MTD-TD2, 6:24).

Este proceso que podemos calificar como “traumático” se veía más dificultado aún, cuando se asignaba a los principiantes grados o áreas disciplinares con las cuales ellos no estaban familiarizados o no tenían el dominio porque pertenecían a otro nivel educativo:

“Cuando llego a la escuela muy bien la directora me dice: me han hablado de tí, que tú eres muy buena, pero tengo un problema, tú crees que me puedes dar la lengua española en 7mo y 8vo” (GDD-MP-T4, 3:323)

“Pues llegué, me entregaron un registro para impartir Lengua Española en séptimo y octavo. Me dieron mi grado, mi registro y empieza a trabajar...pues el proceso fue un poquito más lento para adaptarse” (E2-DC, 5:17).

“El principiante iba al grado hacia lo que el entendía que tenía que hacer, llenaba la pizarra, se sentaba y ya” (GDD-MTD-TD5, 6:3); “solo se me indicó las secciones que yo iba atender y que me la busque como yo pudiera” (GDD-B-T7, 7:44).

Afirmaron que no tuvieron mucho apoyo en cuanto a preparar una planificación, pero sin mucha presión para que se adaptara rápidamente al sistema. Sobre todo, con aquellos casos en los que sus estudiantes eran objetos de pruebas nacionales.

“En cuanto a planificación no tuve ese apoyo, si mucha presión porque lo que me decían era: bueno saca las uñas porque esos muchachos van para pruebas nacionales...” (GDD-B-T6, 7:15); “yo no me quejo del grado de 8vo., pero si me hubieran dicho mira vamos a ver como planificas, vamos a darte un seguimiento, vamos a darte algunas estrategias.

“... no se me habló ni de planificación ni nada, ni me dijo, vamos a planificar esto ni nada. Simplemente llegamos a tal hora, salimos a tal hora, el recreo es a tal hora ya eso nada más y fui presentando por mi propia cuenta” (GDD-B-T2, 7:114).

“Me quede ahí con mi 8vo. con Ciencias Naturales. Imagínese... No hubo esa persona que me indicara que iba hacer. Recuerdo que el profesor de Educación Física fue que me mostró las demás secciones de 8vo. Una escuela grande, la más grande que había en ese entonces. Me sentía. ¡Ay Dios Mío! Lo primero que hice fue hablar con ellos (estudiantes) presentarme, conocer a mis estudiantes, hacer un poquito de dinámica hasta que cuando voy a la dirección para preguntarle si la maestra que salió no dejó una planificación y la respuesta es: no ella solo te dejó el libro de Ciencias Naturales. Yo ni sabía llenar un registro, yo no sabía plasmar esas calificaciones en ese registro. Ahora ¿cómo hago Dios mío?” (GDD-B-T6, 7:69).

“Cuando uno sale de la universidad, sale con mucha teoría en la cabeza, pero con práctica uno no sale con práctica; y no es lo mismo cuando tú tienes, por ejemplo, una persona que te guíe, que te diga vamos hacer tal cosa; esto se hace así hasta que tú puedas hacerlo sola” (GDD-B-T6, 7:25).

Sobre este último relato, en el proceso de inserción es habitual que los principiantes experimenten situaciones reales y complejas que no fueron abordadas en el proceso formativo, tales como: crear o aplicar métodos de enseñanza, estrategias y técnicas de enseñanza-aprendizaje eficaces y se sientan imposibilitados para trabajar con estudiante de contextos socioculturales y económicos "difíciles", en zonas de alta vulnerabilidad y pobreza. Esto pone en evidencia la distancia entre la formación inicial recibida y las situaciones experimentadas en la realidad del centro educativo y el aula, las características de los estudiantes y el contexto escolar donde son enviados a desempeñar sus funciones.

De los 65 maestros tutores de ambas regionales sólo cinco relataron que fueron acogidos satisfactoriamente cuatro de la regional de Batoruco y uno de Monte Plata.

“La acogida fue muy satisfactoria (GDD-B-T2, 7:29); “la acogida fue buena, porque él me puso a mí a que yo decidiera cuál de los cuatro grados podía yo no quería porque era una escuela que solo se daba de 1ro. a 4to. Yo tome el 2do y el 3ro.” (GDD-B-T12, 7:30); “me acogieron al mes de yo estar ahí. Ya había una relación como que si ya estuviese ahí dos o tres años” (GDD-B-T11, 7:41); “Cuando yo llegué al centro el director me recibe. Hace una reunión conmigo para el decirme las normas y las reglas del centro” (GDD-B-T10, 7:88).

“Cuando llego, me dicen ah... que bueno la estábamos esperando porque tenemos un problema aquí que hace falta un maestro. Cuando llego me encuentro con una directora que me acepta, me acoge, a bienvenida fue buena. Me recibió bien, me dijo: bienvenida, hacía falta en el centro, en este centro vamos a trabajar bien, ella apenas tenía un año en el centro, todo va a estar bien, no te preocupes, me han dicho que tú eres buena” (GDD-MP-T11, 3:293).

Cuando los entrevistados reflexionan –cómo fueron sus primeros años en el sistema educativo- y sobre el proceso de acogida implementado en sus centros educativos, las expresiones dan cuenta de un cambio positivo, de mejoramiento en la dinámica de incorporación de los nuevos maestros. Destacan que al analizar cómo fue su entrada al centro y las dificultades que pasaron en su inserción al sistema porque según ellos no fueron acogidos como se está haciendo con los maestros principiantes que están en el proyecto.

En lo relativo al recibimiento del director y los compañeros del centro, los entrevistados manifestaron que solamente llegar le dan el grado la sección y la o las asignaturas que debía desarrollar. Muchos manifiestan que en caso que lo recibieran, lo hacían no era formal:

“Fue una experiencia un poco cargada, pero a la vez sentí un poco de acogida aunque no se hizo formalmente” (GDD-MP-T8, 3:316); “...ella me dice bueno mira no me puedo sentar ahora mismo contigo pero me interesa que tu agarres estos dos grupos” (GDD-MP-T5, 3:320); “el recibimiento como se podría hacer, no fue tan significativo porque llegué te dijeron: ese es tu curso trabaja con esos estudiantes” (GDD-B, T3, 7:2).

“En ningún momento te dijeron la dinámica de la escuela es está; vamos ese es el proyecto docente; tus compañeros son estos. Ningún aspecto formal, sino llegaste este es tu curso y empiezas a trabajar tienes eso niños” (GDD-B-T5, 7:4).

“En ningún momento hubo un protocolo organizado de recibimiento, de organización de que conocieras el espacio, de que conocieras los compañeros, que conociera el equipo de gestión, de que conociera la dinámica en sí del lugar a donde tu ibas a llegar. No es buenos porque uno quiere llegar a un lugar que te reciban y que tú conozca los compañeros; que la directora que te diga: mira el centro es así y funciona de esta manera; los niños son así, tus compañeros y que haga un recorrido contigo en ese centro y que te indique todas las dependencias del centro. En ningún momento se hizo y tú dices: ¡Wow! qué es esto. Esperas llegar a un lugar donde tus compañeros te acojan y te den una buena bienvenida” (GDD-B-T7, 7).

En muchos de los casos los entrevistados expresaron que cuando eran asignados un centro, los maestros con más experiencias buscaban acomodarse con grupos de estudiantes y grados mejores y al maestro principiante que iniciaba su labor como docente le asignaban los peores grados. Relatan algunos tutores que el mismo día en que llegaban al centro había conflictos respecto al centro dónde iban a impartir la docencia.

En otros casos los recién nombrados para iniciar la función docente, eran rechazados literalmente por los directores que no recibían. Otros casos eran los conflictos internos con los maestros de más experiencia para que no se le otorguen ningún privilegio a "los nuevos":

“En la escuela donde me asignan tenía problemas había divisiones entre los docentes y empiezan a pelear: La nueva la van acomodar para un 8vo. Grado, otra reunión ese mismo día yo me sentí asustada yo quería abandonar. Sí, porque me sentía rechazada y que ya me etiquetaron como “La nueva” y después cuando el director le explicaba y le proponía que quién quiere el 8vo. grado para cambiarme nadie quiso” (GDD-B-T9, 7:59).

“Mi experiencia como principiante fue un poco incomoda me nombraron en vacaciones, entonces mi primer encuentro con la directora fue en el taller de verano. Cuando yo le llevo la circular ella me dice: que no que yo no voy para su escuela porque ya ella tiene un maestro de Educación Física que averigüe con la directora del Distrito que ella no me va aceptar a mí. Ella va a resolver esa situación” (GDD-B-T10, 7:108).

“Creía que me iban a presentar porque yo había ido a otras escuelas como interino me habían recibido bien y muy alegres. Yo esperaba y tenía esas expectativas en el centro donde iba a trabajar iba a ser lo mismo, pero cuando llego todo el mundo en su lugar buen día, buen día, nadie me pregunta nada todo el mundo como aparte de mí” (GDD-B-T12, 7:126).

De acuerdo a Smith e Ingersoll (2004) señalan que la acogida por parte del director al maestro principiante tiene gran influencia en la permanencia en el centro educativo.

En consecuencia, el rol del director del centro educativo es un factor determinante en la forma cómo percibe el maestro principiante el ambiente de acogida y la cultura institucional del centro educativo. Su implicación garantiza el desarrollo y el éxito del proceso de inducción. De igual forma, Bickmore y Bickmore (2010) el liderazgo directivo a nivel organizacional es clave en el proceso de inducción.

Cuando los tutores y directivos comparan el proceso actual de acogida con el que ellos experimentaron, las expresiones dan cuenta de un cambio positivo, de mejoramiento en la dinámica de incorporación de los nuevos maestros. Por otro lado, es importante destacar que el proceso de acogida implica una filosofía o enfoque de trabajo (solidaridad, aceptación y empatía); pero, asimismo, para su desarrollo, debe cumplir con algunos requerimientos y protocolos formales, que los tutores aprehendieron y lo han incorporado.

De acuerdo a los testimonios de algunos maestros-tutores, especialmente de la regional de Bahoruco, como resultado de la elaboración e implementación del proceso de acogida muchos centros están incorporando como un nuevo componente a su Proyecto Educativo de Centro dicho proceso.

Se tiene constancia de que se ha creado una red de centros educativos que ya tienen su propio plan de acogida para desarrollarlo con los maestros de nuevo ingreso que lleguen a su centro, produciéndose así el efecto multiplicador de buenas prácticas.

La manera en la que el centro educativo se recibe y acoge a los maestros principiantes son factores que impactan positiva o negativamente la percepción, expectativas e ilusiones de su primer año de experiencia en el ejercicio de sus funciones docentes. Un estudio realizado en 2014 señala que la mayoría de los maestros principiantes no recibió un apoyo especial del establecimiento educativo en que se inició. Los maestros principiantes expresaron que para ellos el principal obstáculo de su iniciación fue tener que superar sin ayuda las primeras dificultades experimentadas (Ruffnelli, 2014).

Otro aspecto relevante como resultado de esta investigación fue el hecho de que narraran en primera persona que al ingresar al servicio docente no sintieron apoyo de parte de los compañeros del centro, pero tampoco del equipo de gestión que del centro educativo:

“...no había coordinador y ningún técnico que me diera seguimiento” (GDD-MP-T5, 3:261); “... Trabajaba tres áreas sociales, artísticas e inglesas pero sin nadie que me ayudara” (GDD-MP-T6, 3:271); “me enfrenté a muchas situaciones problemáticas que después yo tuve que darle resultados, tuve que darle solución” (GDD-MP-T7, 3:295); “...la directora desde que llego al centro me dice: este es tu salón, ese es el salón modelo y tienes que averiguar cuál es el horario que tiene” (GDD-MP-T8, 3:298); “pues llegué, me entregaron un registro para impartir Lengua Española en 7mo. y 8vo. Me dieron mi grado, mi registro y empieza a trabajar” (E3-DC1, 5:3).

“Realmente lo que uno experimentaba cuando llegaba a los centros educativos y era...un poco difícil. No teníamos nadie que nos orientara cuales pasos seguir si no que uno empezaba” (GDD-MTD-TD10, 6:24); “...porque en el caso de nosotros hubiésemos tenido gente que hicieran lo que están haciendo ustedes fuéramos más excelentes en este tiempo porque no lo tuvimos” (GDD-MTD-TD7, 6:81).

“Solo se me indicó las secciones que iba atender y que me la busque como yo pudiera, a pesar de que la mayoría de los compañeros éramos conocidos, pero no cabe duda de que son momentos difíciles que uno siente algún tipo de angustia de ansiedad porque imagínese” (GDD-B-T6, 7:43).

“...No hubo esa persona que me indicara que iba hacer. Eso me llevo a querer preguntar, pero tenía miedo de involucrarme porque estaba dividida la escuela” (GDD-B-T9, 7:58); “...nadie me ha enseñado una planificación no me ayudan ellas están dando el mismo grado que yo ni siquiera me dicen mira mi planificación aquí” (GDD-B-T10, 7:99); “No tuve apoyo de los maestros porque estaban en conflicto con la directora” (GDD-B-11, 7:112).

“Conmigo surgieron muchos temores, dudas propias de un maestro nuevo que inicie y realmente no tiene las herramientas necesarias para enfrentarse a un grupo de estudiantes. Fue una experiencia nueva y realmente no contaba con esa experiencia. Así les pasó a mis compañeras que llegaron junto conmigo y las que llegaron aún más después. Esa era el trato que se le daba al maestro principiante que llegaba al centro” (E3-DC, 5:9).

Algunos maestros y técnicos distritales manifestar que cuando fueron designados para ejercer la función docente les enviaron a centros educativos, de los cuales desconocían su existencia y su función:

“En mis inicios en educación me enfrento a una escuela de “Alternancia” la cual desconocía, ni siquiera sabía que existía... Ahí fue trabajar multigrado que nunca lo había hecho” (GDD-MP-T4, 3:322); “nos tocó trabajar en escuelas unitarias” (GDD-MTD-TD2, 6:27).

Otros tutores expresaron en sus relatos que, al ingresar al servicio docente, desconocía la cultura escolar y que nadie le ayudó para conocerla:

“Teníamos muchachos de muy lejos de la escuela, llegaban tarde, no tenían respeto hacia uno” (GDD-MP-T6, 3:280); “una escuela bastante grande donde habían muchos maestros, la cual yo ni siquiera sabía quién quien, aun siendo yo del mismo pueblo yo no sabía cuáles eran los maestros que trabajaban ahí, me la pasé todo ese tiempo, todos esos días sin conocer nadie quien laboraba en el centro, ni siquiera quien era que limpiaba el salón de clases” (GDD-MP-T5, 3:300); “después de dos años participe para elaborar el proyecto de centro porque en si no tenían esos conocimientos” (GDD-B-T3, 7:73).

8.13.6.2.3 *Problemáticas como principiantes*

De acuerdo a los relatos dados por los informantes clave (maestros tutores, directores de centro, técnicos de distrito, coordinadores pedagógicos, técnicos regionales), entre las problemáticas que encontraron cuando fueron principiantes están: escasa acogida, ningún tipo de orientación, sin saber evaluar, no poseían ningún conocimiento sobre planificación ni de los contenidos y la gestión del aula, otra problemática común fue el poco control con los estudiantes es decir la disciplina, no podía enfrentar situaciones que se daba en el escenario pedagógico.

Comenzar a desarrollar el proceso educativo por ensayo y error; el principiante llenaba la pizarra de clases y se sentaba. Escaso o ningún material para desarrollar el proceso educativo, poco apoyo de los compañeros y directores. De acuerdo a los comentarios, además no recibieron ningún seguimiento respecto al desarrollo del proceso educativo. No manejaban el registro de calificaciones y mucho menos sabían cómo colocar las calificaciones:

“Sin la acogida, no le daban ningún tipo de orientaciones, el maestro llegaba desorientado” E3-TD2, 1:17; “también está la forma de evaluar con estas capacitaciones los estudiantes principiantes no van a cometer los mismos errores que han cometido los anteriores” (E3-TD2, 1:49).

“No tenía ningún conocimiento general de la planificación, del abordaje de los temas, del manejo áulico” (GDD-MTD-T1, 3:253); “no saber de disciplina, que no sé cómo inicio, que no sé cómo controlo, o se manejar tantas situaciones diferentes que se dan en ese escenario pedagógico” (GDD-MTD-T9, 3:339).

“Cuando entraron al sistema, también tuvo que buscar la estrategia de como planificar las clases, entonces como nosotros al principio fue con ensayo y error,” (E2-DC5, 4:119); “porque cuando uno inicia, al principio se siente muy inseguro” (E2-DC5, 4:136);

“Cuando llegué, pregunto a la profesora que está: y los materiales donde están. Me dice no esos yo los compré y me los llevo. Me dice lo único que te pertenece es ese librito... no hay más nada... y ese borrador que no sirve. Únicamente me dan el horario, no tengo nada” (GDD-MTD-TD6, 6:22).

“Nos tocó trabajar en escuelas unitarias los directores pasaban por ahí solo a ver como tu controlabas la disciplina. Lo importante en el momento como tú te manejabas con la disciplina (GDD-MTD-TD1, 6:26); “Si me hubieran dicho mira vamos a ver cómo planifica...no es lo mismo cuando tú tienes una persona que te guíe, que te diga vamos hacer tal cosa” (GDD-B-T12, 7:25).

“Yo inicie sin una planificación. Yo iba y tomaba los temas del libro e impartía eso. Desarrollaba ese tema, aunque lo estudiaba antes, pero que no preparaba una planificación para desarrollarla. Entonces el temor era que cuando llegara algún técnico que me encontrara impartiendo un tema sin planificación” (GDD-B-T12, 7:35).

“Imaginase... No hubo esa persona que me indicara qué iba a hacer” (GDD-B-T11, 7:58); “yo no sabía llenar un registro, no sabía plasmar esas calificaciones en ese registro” (GDD-B-T10, 7:66); “no tenía ni idea de cómo pararme frente de un grupo a dar clases” (GDD-B-T9, 7:78);

Estos relatos van en consonancia con lo que sugiere la literatura internacional respecto a los inicios del ejercicio profesional docente del maestro principiante.

Entre los temas de mayor tensión aparecen: la disciplina en clase, relaciones, métodos de enseñanza, evaluación, planificación, dominio de la asignatura, motivación, atención a la diferencia individuales, desconocimiento de la cultura institucional, falta de tiempo para enseñar lo requerido y de apoyo los compañeros y la institución, organización del trabajo en el aula (Veenman, 1984; Marcelo García, 1988, 1991, 2009; Alen & Allegorni, 2009, 2011).

Por su parte, otros autores como Moir et al (2009); Marable y Raimondi, (2007); Evans-Andris, Kyle y Karini, (2006); Ávalos, Carlson y Aylwin, (2004); Darlyng Hammond (2003), manifiestan que la falta de motivación por la enseñanza, estrategias para la generación de un clima de aprendizaje efectivo y evaluación constante de la comprensión, intereses y necesidades de los estudiantes, manejo de la diversidad y de las necesidades educativas especiales, desarrollo y modificación del currículo y la enseñanza en respuesta a la experiencia, estrategias de resolución de conflictos y el trabajo conjunto con las familias, la comunidad y compañeros de trabajo, son las principales problemáticas que deben enfrentar los maestros principiantes.

Aunque se reconoce que muchos de los maestros que inician a desempeñar sus funciones docentes fueron preparados con todos los conocimientos sobre la materia que requerirán. Sin embargo, sistemáticamente se ha demostrado que un maestro al insertarse al contexto escolar y a las situaciones reales del aula presenta vacíos, conocimientos inacabados, desconocimiento disciplinar y errores pedagógicos en la asignatura que imparte. Lo que genera evidentemente dificultades para resolver la tensión de carácter profesional de su tarea docente (Gorichon et al. 2015).

8.13.6.2.4 Superación por sí solos de las problemáticas (Autoayuda).

La mayoría de los informantes clave entrevistados afirman haber que han tenido que superar por sí solo las problemáticas como principiante al iniciar el ejercicio docente-educativo. Manifestaron que tuvieron que pedir ayuda a diferentes colegas profesionales para poder salir adelante en sus inicios como maestros, dando entender que en el centro educativo no recibieron ninguna ayuda para iniciar con buen pie la docencia en el aula:

“Ellos se acercaban principalmente a los técnicos que le daban seguimiento y le pedían ayuda” (E2-TD2, 1:20).

“Iba donde un maestro de matemáticas y con él planificaba la sesión de matemática del otro día... uno de ciencias... y así pasé todo ese año hasta adquirir un poco de experiencia” (GDD-MP-T4, 3:254); “buscar amigos que trabajaban en esas áreas, trabajé mis seis áreas” (GDD-MTD-T5, 3:265).

“La verdad que mis inicios tuve que documentarme mucho, comenzar a planificar yo sola, a buscar orientación con otros compañeros que tenían la competencia y que yo entendía que si sabían y que si manejaba” (GDD-MP-T7, 3:283); “Busqué diversas estrategias, me acerqué a maestros que habían trabajado en esas áreas, le pregunté a la directora” (GDD-MTD-T8, 3:326).

“Para mí fue indispensable tener el apoyo de esa mano amiga que fue. Yo busqué una maestra de mi área. Yo tenía toda la formación de los manuales de la universidad...” (GDD-MTD-T9, 3:337).

“Bueno fui una persona muy empeñada en buscar nuevas ideas y nuevas estrategias”. Me apoyé en una maestra que trabajaba en otro centro que impartía la misma área y el mismo grado. Nos juntábamos para planificar. Igual, le preguntaba a una compañera del área de Matemáticas sobre llenar los registros y eso” (E3-DC1, 5:18).

“La experiencia que iba teniendo era entonces que iba haciendo su propio libro de como continuar con los estudiantes de cómo seguir trabajando o la estaba siguiendo con un cuaderno de un vecino para irme orientando de como ella iba trabajando como tenía más experiencia que yo e iba cogiendo esa parte” (GDD MTD. TD5, 6:28).

“Me fui a la escuela a donde yo hice mis estudios y ahí yo le pregunté a los maestros de las diferentes áreas. Entonces de noche me reunía con ellos y ayudan a preparar la clase que iba a dar el siguiente día y me fueron ayudando. Así me fui hasta que investigué y compré libros” (GDD-MTD-TD6, 6:34);

“En el caso mío yo pregunté y hubo dos maestros que me ayudaron mucho mi primer día” (GDD-MTD-TD8, 6:35); “No tenía manera de cómo solucionar el problema y hablé con mi técnico del área de matemática” (GDD-MTD-TD9, 7:19).

“En cuanto a planificación me auxilié con algunos compañeros del área que ya tenían experiencia, investigué. El mismo técnico del área me ayudó bastante en cuanto a la planificación y algunas de las compañeras mías” (GDD-B-T9, 7:21); “Buscando los ejemplos de planificación que yo tenía que hubiese realizado en la universidad con me fui aclarando” (GDD-B-T6, 7:74).

“Digo yo: ¡Dios mío! ¿Dónde es que yo voy a ir? Me llega a la mente una señora muy amiga de mi familia. Fui a su casa... y le digo: ¿me puede ayudar? Ella me dijo que sí, que la planificación estaba en la escuela. Me dijo algunas cosas como debía trabajar, pero dijo tú debes de ir para que tú me veas impartiendo la clase para que tu vea como GDD-B-T5, 7:101;

“Busqué un sustituto y yo fui, la vi y ella me dio todas esas orientaciones y de ahí en adelante así fue que yo inicié” (GDD-B-T6, 7:103).

Las experiencias, estudios e investigaciones internacionales han comprobado que si un maestro de nuevo ingreso al servicio y función docente es enviado al aula sin ningún tipo de apoyo reproduce las prácticas "ideales" aprendidas en la formación inicial, sin tomar las situaciones educativas de los estudiantes y el contexto escolar y comunitario del centro educativo, a esto se le suma que en sus primeros años de docencia aprende por ensayo y error.

Por consiguiente, prestar atención a los primeros años de ejercicio profesional del maestro que ingresa al sistema educativo preuniversitario es un punto fundamental para mejorar los niveles de satisfacción laboral, su desempeño y eficacia de su práctica docente. Sobre el tema en cuestión en la región latinoamericana, solo se ha encontrado en un estudio sobre tutores y principiantes realizado en Chile por Boerr Romero (2011).

En ese estudio, se llegó a la conclusión que participar como tutor en programas de inducción reafirmó su identidad docente, reconocieron las dificultades que experimentaron como principiantes. Entre estas dificultades están: la soledad, el aislamiento, inseguridad, poca eficacia probando diversas metodologías, sin dar con una precisa, no saber quién compartir, preguntar o comentar a alguien lo que estaba sintiendo, así como intentar buscar soluciones en diversas fuentes, sin tener resultados algunos y enfrentarse a una cultura escolar específica, aspectos que solo se aprende en el centro educativo y que no se enseñan en la universidad.

8.13.6.2.5 Sentimientos.

Al preguntarles a los entrevistados sobre los sentimientos y emociones que percibieron al ingresar ejercer la función docente en el sistema educativo preuniversitario, todos respondieron haberse sentido, frustrados, rechazados solos, desmotivados, experimentaron soledad, aislamiento, desesperación, y temores. Otros no supieron identificar el sentimiento que experimentaron, pero expresaron que no fueron positivos. De igual forma otro grupo entrevistado manifestó que percibieron sentimiento de angustia, ansiedad, preocupación, miedo. Estos tipos de emociones que experimentaron los entrevistados son propios de los maestros principiantes que inician la inserción a la docencia en un centro educativo. De manera que los relatos muestran los sentimientos que estos experimentaron:

“Para mí fue muy frustrante” (GDD-MP-T1, 3:278); “Si tuviera que definirlo en una palabra sería: desmotivador, no tenía esa motivación”; (GDD-MP-T3, 3:294); “me hacía sentir mal, me desmotivaba” (GDD-MP-T2, 3:303); “el caso es que eso me desmotivaba” (GDD-MP-T4, 3:307); “eso hacia hacer sentir mal” (GDD-MP-T5, 3:309); “En vez de sentirse acogido, pues lo que te están es rechazando” (GDD-MP-T6, 3:310).

“Pues para definirlo ya en una sola palabra yo lo defino en un término de soledad” (GDD-MP-T7, 3:312); “me sentía bastante sola” GDD-MP-T8, 3:313; “muy sola” (GDD-MP-T9, 3:314).

“Yo quise volverme loca (desesperación). Yo dije: Pero, ¡Dios mío! Esto no es como yo pensaba porque cuando había sustituido habían sido estudiantes de 6to. de 7mo. de cursos más alto que es un poquito menos, más manejable” (GDD-MP-T8, 3:349).

“Conmigo surgieron muchos temores, dudas propias de un maestro nuevo que inicié” (E3-DC1, 5:6); “¿Cuál era la sensación? por momentos yo decía: cualquiera se va y deja esto, de impotencia” (GDD-MTD-TD3, 6:20); “los sentimientos no son positivos” (GDD-B-T1, 7:8).

“¿Cómo me sentí en el momento? Sola muy sola, soledad” (GDD-B-T2, 7:27); “no cabe duda de que al inicio uno siente mucho temor, siente la angustia de no poder hacerlo bien y que te ponga en evidencia frente a los estudiantes” (GDD-B-T3, 7:38).

“No cabe duda de que son momentos difíciles, uno siente algún tipo de angustia de ansiedad porque imagínese, propio de iniciar una actividad nuevo y uno obviamente que se siente un poquito preocupado” (GDD-B-T4, 7:42).

“Me sentía. ¡Ay Dios Mío!” (GDD-B-T8, 7:60); “Tenía miedo de involucrarme” (GDD-B-T9, 7:68).

Estas ponderaciones indican, que proporcionar apoyo a los maestros principiantes es una respuesta humana a las tensiones del primer año de la enseñanza (Feiman-Nemser, 2012) y acompañarlo implica potenciar su desarrollo personal y profesional. En tal sentido, un proceso de inducción es la mejor manera de enviar un mensaje a los docentes de que los valoramos y queremos que sean exitosos y permanezcan en la profesión (Breas & Wong, 2002). Se evitan, de ese modo, sentimientos negativos en la primera etapa del desarrollo profesional:

“Ya me había indispuesto me dijo: no vaya a ese centro, la directora es muy mala, es muy exigente” (GDD-MP-T-5, 3:275).

Consiguiendo con esto un verdadero compromiso con la profesión docente y disposición para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y Por ende de la calidad educativa.

“... verdaderamente cuando comienzo a hacer algo me gusta hacerlo bien” (GDD-MP-T1, 3:284); “yo me exijo demasiado y si yo acepto un cargo es porque yo sé que lo voy a desempeñar bien” (GDD-MP-T2, 3:286); “Desde el inicio yo dije lo voy a hacer bien” (GDD-MP-T3, 3:287).

Los entrevistados manifestaron que no dominaban los grados a los que fueron asignados que le desconocían cómo tratar a los estudiantes y que en ocasiones iban las aulas y no hacían nada porque no lo sabían hacer:

“Me puedes dar la lengua española en 7mo. y 8vo., yo nunca la he dado en esos grados” (GDD-MP, T6, 3:324); “Realmente uno no tiene las herramientas necesarias para enfrentarse a un grupo de estudiantes” (E3-DC, 5:7).

“Después entonces la directora me llamo a la dirección, yo voy y me dice qué diste hoy y digo yo nada y por qué, yo no sabía que iba a dar. Así muy clara, claro, de clara así yo no sabía que iba a dar, pero tú tienes un currículo que dar, yo lo sé, pero dime que voy hacer, cómo lo voy hacer, no que dar” (GDD-MTD-TD-5, 6:8).

De igual forma, en los relatos de los entrevistados se encontraron comentarios respecto a que cuando iniciaron la profesión docente le asignaron los grados y los estudiantes más difíciles. Este tipo de situaciones se ha hecho una cultura en todos los centros educativos del país. A los maestros de nuevo ingreso se les asigna los peores grados y los peores estudiantes. Así como los grados más difíciles objetos por ejemplo de pruebas nacionales:

“Bueno recuerdo que me llevó un técnico distrital al centro educativo. Allá me recibió la directora del centro y me dijo ese es su curso, un recién curso creado 8vo. grado con todas las asignaturas” (GDD-MP-T1, 3:247).

“...bueno usted va a dar Lengua Española en los primeros y los segundos, moral y cívica en todos los cursos. Usted es la encargada de artística, le toca dar inglés en 3ro. y 4to. y Formación Humana y Religiosa en 4to. Seis materias como principiante” (GDD-MP-T2, 3:259).

“Cuando me entregan todo eso yo comienzo a llorar en la dirección porque me han dado seis asignaturas. Le digo al director que como va a ser si yo soy de básica, por lo menos que me dé una sola asignatura porque yo no tengo problema en darle paginas para atrás, en documentarme en lo que me toca, pero que me dé una materia. Me dice que no, porque hay problemas, que los muchachos no tienen quien imparta esa materia” (GDD-MP-T2, 3:262).

“Cuando llego allí me encuentro con una realidad terrible. Había niños en 8vo. Que tenían problemas hasta con el nombre o sea es un problema casi de alfabetización” (GDD-MP-T4, 3:325); “Pues llegue, me entregaron un registro para impartir Lengua Española en séptimo y octavo” (E3-DC, 5:3).

“...Cuando llegué a la escuela no fue buena una experiencia, a pesar de que era de mi pueblo con mis compañeras, conocía a todo el mundo, pero entonces me recogieron todos los niños que tenían sobre edad los que tenían peor comportamiento” (GDD-B-T3, 7:10).

“Luego cuando cambio de centro a los dos años...había un curso un 3er. grado que había cambiado cuatro veces de maestra en el mismo año porque no lo aguantaban y me dicen: mira te vamos a dar este 3er grado porque ya tenemos cuatro maestras que no han podido a ver si tú lo domina” (GDD-B-T6 7:24).

8.13.6.2.6 *Excesiva cantidad de estudiantes.*

Respecto a los estudiantes los entrevistaron relataron que muchos de los casos las aulas están superpobladas. De acuerdo a los entrevistados, en aquel entonces, la cantidad de estudiantes oscilaba entre 40 y 60:

“Me tocaron un sin número de estudiantes” (E2-TD, 1:5); “40 muchachitos de primero yo quise volverme loca” (GDD-MP-T4, 3:348); “...llegue me dieron un grado con 60 muchachos” (GDD-TD7, 6:5); “Me encuentro con 40 y pico de estudiantes” (GDD-TD3, 6:16).

“Cuando yo miro así yo veo, en ese entonces, de 48 a 51 niños. Veo todo eso y me asombro. El director le dice: ella es maestra y nos presentamos ahí formalmente...y me quedo yo ahí con todos esos muchachos brincando...oye no es fácil” (GDD-B-T5, 7:89); “llegué me dieron un grado con 60 muchachos. Tú tienes esos muchachos ahí, no hay maestro, un aula pequeña” (GDD-MTD-TD10, 6:6).

8.13.6.2.7 *Condiciones de trabajo.*

Sobre las condiciones de trabajo en que comenzaron a ejercer la docencia, los entrevistados narraron expresaron que lo enviaban a lugares sin ninguna condición para ejercer la docencia y mucho menos desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo a los testimonios de los entrevistados, muchos de ellos impartieron docencia en un patio, en un cuarto de depósito, en una casa; sin ningún tipo de material didáctico sólo con la pizarra que en ocasiones tenían que colgarla para poder trabajar y al finalizar la clase tenían que llevarla a la escuela cada día:

“Van al centro y solo había las cuatro paredes. No había butacas ni nada...” (E2-TD1, 1:9).

“Yo comencé trabajando con niños de 4 y medio y 5 años en un barrio sumamente poblado y pobre muy pobre en condiciones precarias. En la escuela sede no había espacio y sencillamente la directora gestionó un espacio en un patio, una enramada. Yo trabajaba con mis niños y mis niñas sentados en latas, en latitas de salsa, de leche porque no teníamos mobiliario adecuado ni nada. Una pizarra que la enganchábamos en uno de los palos y así trabajábamos guardando los materiales en la escuela y todos los días íbamos y los buscábamos” (GDD-MTD-TD5, 6:11).

“Éramos cuatro maestras de preescolar y nos alquilaron un local. Un local no con muchas condiciones, pero por lo menos ahí estábamos ya bajo techo y cercadas, pero estábamos a la orilla de un desvío, por donde transitaban los vehículos pesados, gente con animales sueltos, vacas, ganados” (GDD-TD7, 6:12).

“Únicamente que cuando llegábamos nos decían a nosotros tú vas a la escuelita San Antonio a unos 18 kilómetros, de donde yo vivo, no hay transporte no hay nada. Yo encontré fue que un amigo me llevara en el motor y cuando llegamos allá lo que encuentro es una escuelita de madera con el piso de madera y me encuentro con 40 y pico de estudiantes” (GDD-TD9, 6:15).

“... y los materiales y me dice no esos yo los compré y me los llevo, y me dice lo único que te pertenece es ese librito caminito, no hay más nada y ese borrador que no sirve” (GDD-MTD-TD2, 6:17).

“Recibo ese centro con muchachos de batey con costumbres, ya usted sabe, yo miro para allá y para acá. Entonces para uno cumplir el horario tenía que irse de lunes a viernes quedarse en la comunidad” (GDD-MTD-TD1, 6:19).

“...me dieron un 4to. grado y la escuela tenía dos aulas y un cuarto como de depósito entonces a mí me habilitaron ese cuarto de depósito” (GDD-TD3, 6:33).

Algunos entrevistados manifestaron que cuando llegaron al aula para ejercer la función docente no tenían ni idea de lo que era pararse enfrente de un grupo de estudiantes por lo que acudieron a las estrategias que utilizaban sus formadores cuando estaban en el proceso de formación.

“Yo no tenía ni idea de cómo pararme frente de un grupo a dar clases al fin que yo hice lo que hacían conmigo lápiz, cuaderno y a copiar en la pizarra” (GDD-B-T9, 7:79).

8.13.6.3 *Valoración del trayecto como tutor.*

En este apartado se trata a los elementos que caracterizaron el trayecto del maestro tutor para desarrollar programas de acción tutorial en el acompañamiento de maestros principiantes.

Entre las categorías más destacadas están: la preparación para el proceso selectivo; el seguimiento; la empatía; y finalmente el manual de tutores como un valor agregado al trabajo que iban a realizar.

8.13.6.3.1 *Preparación.*

Con relación la preparación para ser tutor, ya desde el proceso selectivo los entrevistados manifestaron las fortalezas y áreas de mejora que habían visto. No obstante, para conseguir el alto impacto que ha tenido el proceso de inducción, se debió convencer a los directores para que fuesen más flexibles en el caso de que uno de sus maestros fuera seleccionado para ejercer la función de tutor.

En cuanto a la gestión del proceso director de centro y directores distritales manifestaron que comunicaron a los directores de centro sobre el proyecto. Los tutores por su parte manifestaron que desde que comenzaron a preparar el plan de acogida para el desarrollo de la acción tutorial se sentían muy motivados. Además, algunos recomendaron que se debiera preparar mejor a los maestros-tutores para poder acompañarlo ante un año a los maestros principiantes. Entre los relatos más relevantes están:

“...el distrito debe de empoderarse, también los directores, sabes porque? porque yo viví una experiencia, mi directora me dijo: tú no vas y si te vas te abstienes a las consecuencias” (GDD-MP.T4, 3:402); “Cuando iba a iniciar el proyecto lo primero que hicimos fue reunirnos con los directores de centro para que ellos conocieran el asunto y eso iba a conllevar la salida de su maestro del centro educativo por no solamente en una ocasión sino por varias ocasiones” (E2-DD1, 4:22).

“Con la elaboración de ese plan de acogida que se está elaborado la mayoría de nosotros los tutores ya ellos están muy motivados para cuando le llegue ese docente principiante” (GDD-B-T1, 7:157); “Para desempeñar ya la acción tutorial durante un año, siento que si debieron de darnos un poquito más...” (E3-DC, 5:39).

Ciertamente, a todo esto, hay que agregar que la figura del tutor, su preparación, reconocimiento, y su perfil son aspectos claves para alcanzar los efectos deseados en los maestros principiantes. No obstante, hay algunos aspectos que en pocos programas se pueden apreciar, como es la reducción de tiempo o de carga docente para tutores y principiantes.

En el caso de los maestros tutores de la República Dominicana se les redujo cinco horas semanales para realizar los acompañamientos, y lo mismo para el maestro principiante.

En el caso del tutor también recibía una remuneración por los servicios prestados y como incentivo a esas horas dedicadas al acompañamiento del colega principiante.

Sin embargo, es sorprendente que algunos países, con programas de inducción bien establecidos, no sistematizan la experiencia y desempeño del tutor, como es el caso de Nueva Zelanda.

Este país, a pesar de que acredita una amplia tradición con en el desarrollo de programas de tutoría a maestros principiantes, no tiene una capacitación para tutores como parte de su preparación para ejercer dicha función.

Asimismo, puede considerarse que, el tutor al ser formado y preparado para desarrollar procesos de tutorización y reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la tutoría, amplía y refuerza sus competencias que mejora su propia labor docente.

8.13.6.3.2 Seguimiento

Respecto seguimiento los entrevistados manifestaron que se han sentido acompañado por el misterio de Educación en el desarrollo de los programas de acción tutorial. Consideraron que, tanto los talleres como los encuentros de seguimiento desarrollados, les permitió aclarar dudas para alcanzar su meta en el acompañamiento a los maestros principiantes. El programa de inducción contemplaba un componente de seguimiento y monitoreo a quienes realizan el acompañamiento. Este proceso tiene como propósitos acompañar, verificar y obtener evidencias de los avances y retrocesos del principiante en el desarrollo del programa de tutoría, a través de la recolección de datos e información, con el fin de introducir cambios y modificaciones en la práctica docente. Este acompañamiento fue valorado muy positivamente:

“...somos principiantes también en la acción tutorial y necesitamos ese refuerzo que hoy nos están dando. Lo necesitamos para seguir desarrollando nuestra práctica que estamos haciendo” (E3-DC, 5:41); “... entendiendo que cada acción debe ser planificada, pues iniciamos la acción tutorial sin un programa. También entiendo que no nos han dejado solos en el proceso, porque en todo momento nos envían correos” (E3-DC, 5:46).

“Ahora el programa de acción de tutorial, se mejorar, deben de contemplar estos encuentros que han sostenido, como en el día de hoy. Siento que deben de dar ese apoyo más directo. Porque somos principiantes también. Pues siento que sí, siento que deberían seguir guiándonos más de cerca” (E3-DC, 5:106).

“Después de esta actividad³² nosotros podemos, es decir, vamos ahora hacer un trabajo con más calidad y más beneficioso tanto para el principiante como para nosotros. A partir de ahora, creo, sin temor a equivocarme que somos diferentes como tutores además hemos visto hemos socializados algunas imágenes que han enviado los compañeros y hemos podido criticar en cada una de las partes diría yo criticar en el buen ánimo de manera constructiva y ya por ejemplo eso que nosotros vimos en cada uno de eso videos no lo vamos hacer en nuestra practica o sea que yo lo valoro como importantísimo y debe seguir” (GDD-B-T67:305).

8.13.6.3.3 *Empatía*

De acuerdo a los relatos de los entrevistados uno de los aspectos más importantes que le ha permitido desarrollar los programas de acción tutorial es que en la capacitación aprendieron el valor de la empatía ponerse en el lugar del otro:

“... llego a donde mi principiante luego de una evaluación después de la primera observación. En todo se dio un cuatro de cuatro. Todo lo que le preguntaba y según mi evaluación no llegaba a un dos, todos esos errores que ella cometía en una clase yo lo cometía” (GDD-M-T1, 2:114).

“Una de mis principiantes estaba haciendo “malestares³³” y no podía ir al punto de encuentro, pues fui a su casa, digo si tú te sientes indispuesta, yo me voy, si el problema era trasladarte ya yo estoy aquí oye y trabajamos y lo hicimos bien” (GD2-T5, 3:205).

“Por ejemplo a mí me llamo mucho como elemento clave la empatía, ponerme en el lugar del otro” (E2-T5, 4:85); “En las personas que me han dado comprender al otro, entender, no siempre pensar en lo que yo pienso sino también tomar en cuenta lo que siente el otro” (E2-T2, 4:97); “Creo que sí, que con mi principiante se está dando esa relación fluida, una relación de amistad y de compenetración” (E3-DC, 5:63);

“...me encontré con uno de los tutores acompañando a un principiante...se ve la familiarización que hay entre los dos que eso es lo primero que debe de haber. Yo les pregunto: ustedes se conocían antes, lo que el tutor respondió, no pero ya tenemos nuestro primer mes” (GDD-TD7, 6:41).

³² Refiriéndose al seguimiento dado por MINERD.

³³ Refiriéndose a que estaba embarazada.

8.13.6.3.4 *Manual de tutores.*

Los tutores valoran como un valor agregado el documento propuesto por el Ministerio de Educación para orientarlos respecto al cumplimiento de las funciones en el desempeño de la función tutorial, así como las herramientas, técnicas e instrumentos que se les facilitaron en el Manual de tutores para desarrollar los programas de acción tutorial con los maestros principiantes. Así lo confirman los datos que ellos expresaron:

“Hay algo que no puede obviarse que es el manual del tutor, excelente herramienta para nosotros como tutores” (GDD-MP-T4, 3:228); “Entiendo que luego de la capacitación, lo que el tutor debe manejar conocer desde la primera página hasta la última página lo que es ese manual. Ahí está todo paso por paso y hay diversidad de instrumentos para que tú trabajes más cómodo” (GDD-MP-T5, 3:231).

8.13.6.4 *Implementación de la Acción Tutorial*

El desarrollo del programa de tutoría, inicia en términos prácticos, con la identificación de las necesidades y prioridades del maestro principiante; sin embargo, más que conocer esas necesidades, con la finalidad de emprender la acción tutorial, los tutores se han enfocado en comprender empáticamente las distintas situaciones que experimentan los principiantes. De acuerdo a los maestros-tutores, esto les ha permitido reflexionar sobre su práctica docente:

“Nos ha ayudado a reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica, pienso que hay ha estado la clave” (GDD-M-T3, 2:120).

Lo que indica que la acción tutorial desarrollada por los maestros tutores ha logrado su cometido y ha generado el impacto que se pretendía al momento de diseñar el proyecto de inducción. También ha generado, en los mismos maestros-tutores altas expectativas acerca del proyecto de inducción.

Se ha podido constatar que la profunda experiencia adquirida por el tutor sobre el proceso educativo, le ha permitido reconstruir su identidad docente y como resultado de esa trayectoria tiene la capacidad de guiar, asesorar, orientar y apoyar en procesos de acompañamiento al principiante.

8.13.6.4.1 *Percepción de los principiantes sobre la acción tutorial*

De acuerdo a los relatos de los maestros principiantes entrevistados, el desarrollo de programas de acción tutorial ha sido como muy necesario para poder avanzar en sus primeros años del ejercicio profesional docente:

“Después que me relaciono con mi tutor, he mejorado muchas cosas y me he esforzado a realizar todas las cosas que asigna” (D2-MP1, 4:153); “Excelente” (E2-MP2, 4:194); “Nos reunimos los lunes y viernes. Trabajamos el proyecto de aula, las rubricas, las estrategias de grupo, reflexiones y horario de clase. También me ha hecho grabaciones impartiendo clase y el horario de siete a diez de la noche” (E2-MP3, 4:195).

“Los maestros principiantes sí están muy felices porque tienen esa persona que le apoya. Uno ve cómo sus expresiones cambian cuando ellos comienzan hablar de ese apoyo que están recibiendo” (GDD-B-T2, 7:171).

“... si desde el principio que yo entro al centro tengo una tutora hubiese sido magnifico porque yo soy Dr. vengo y me dan matemática, pero si yo tengo una tutora ahí hubiese sido un éxito yo he tenido que ir buscando e investigando yo solo, pero ahora mira eso debió de ser desde que entré que debió hacerse. Debí haber tenido esa persona ahí al lado de que tan pronto entré al centro y no ahora ya que tengo 6 meses. De verdad que lo voy aprovechar y lo estoy aprovechando, pero debió de ser desde que yo ingrese al centro” (E2-MP4, 4:199)

Estos resultados se corresponden con los de diversas investigaciones que como la de Strong (2005), demuestran que los maestros principiantes que participan en algún programa de inducción exhiben:

- Mejor desempeño de su práctica docente en varios aspectos de la enseñanza (mantener a los estudiantes en la tarea, el uso de prácticas de estudiantes efectiva, cuestionar, ajustar las actividades de clase para satisfacer intereses de los estudiantes, el mantenimiento de un ambiente positivo en el aula, y la demostración de una gestión exitosa).
- Logro de los estudiantes en la obtención de mejores calificaciones en las pruebas de aprovechamiento académico y,
- Efectos positivos sobre el compromiso docente y la permanencia en la profesión.

Esto indica que el alto desempeño que exhiban los maestros principiantes desde las primeras experiencias del período probatorio o inducción es fundamentalmente necesario para lograr la calidad educativa y mejorar la práctica docente en el aula como los aprendizajes de los estudiantes.

El caso de la República Dominicana esta iniciativa puede repercutir positivamente en la mejora progresiva de la calidad tanto del que enseña como del que aprende; pero al mismo tiempo del que ofrece el acompañamiento. Es decir que la inversión en los procesos de inducción tiene un triple sentido ayuda a superar la etapa de iniciación a la docencia, se mejoran el rendimiento académico de los estudiantes y el maestro tutor reorienta su práctica al acompañar.

8.13.6.4.2 Percepción de los tutores sobre la acción tutorial

El hecho de haber vivido su experiencia traumática cuando fueron principiantes hace que los tutores perciban la acción tutorial como algo motivante y de acuerdo sus expresiones manifiestan que ven como vital el desarrollo de programas de inducción para acompañar a los maestros principiantes. Esto queda reflejado en las siguientes expresiones:

“Lo primero que entiendo es que ellos no van aprender como nosotros a través del ensayo y el error, por lo tanto, ellos van a avanzar más rápido que nosotros” (E2-DC2, 4:107).

“Yo considero que esos nuevos docentes son bienaventurados porque cuando nosotros empezamos tuvimos que por sí solos ir descubriendo en el camino las estrategias y las formas de dar clases para nosotros poder echar hacia adelante” (E2-DC3, 4:130).

Consideran que la acción tutorial es necesaria y han visto los cambios que están dando los maestros principiantes en los pocos meses que están desarrollando el programa de acción tutorial. Existe una percepción generalizada sobre la importancia que tiene la acción tutorial para el maestro principiante en sus primeros años de ejercicio profesional, quedando evidenciando en los siguientes comentarios:

“Tengo una experiencia con uno de mis principiantes. Estamos trabajando lo del currículo y decía: ¡Wow! pero que interesante y por qué no me lo enseñaron al principio, o sea que le ha gustado. Le ido enseñando todos los materiales que le he ido facilitando es lo que han hecho que é haya tenido ese cambio y ya él se siente más cómodo” (GDD-B-T3, 7:176).

“En mi caso se siente muy contento” (GDD-B-T5, 7:180); “Pero luego de los módulos de los principiantes he visto el cambio que ha venido experimentando mi principiante” (DD-M-T5, 2:155);

“Cuando comienzo hacer las secciones tutoriales con mi principiante, en especial con la acogida como ella era en ese centro. Le preguntaba cómo se sentía, observo cómo se expresa en la clase...” (GDD-M-T4, 2:403).

“Una de mis principiantes me dice no se preocupe tanto mi tutora, todo va a salir bien... porque yo insisto. Incluso a una de ellas la operaron, y otra estaba haciendo malestares y no podía ir al punto de encuentro, pues fui a su casa y trabajamos y lo hicimos bien o sea el hecho es el querer, el poder, la disposición, el si yo puedo” (GDD-MP-T5, 3:477).

“Ellos van a llegar más rápido y entonces ya directamente se irían ellos solo. Es decir, adquirir la habilidad de poder innovar por sí solos, desarrollarse profesionalmente, por sí solos” (E2-DC4, 4:120).

“Yo pienso que van a ser más competentes que cuando nosotros fuimos maestros nuevos porque van a tener el apoyo de los tutores” (E2-DC4, 4:187).

“Le digo a mis maestros principiantes que ellos son privilegiados, que realmente en educación hay una evolución en todos los aspectos y en todos los sentidos. Que ellos han llegado a marcar la diferencia a un sistema que antes estaba dormido, que hoy por hoy despierta” (E3-DC, 5:25).

“...el cambio que tiene esa maestra principiante luego de tener esa tutora se ha evidenciado en el aula con ella, con sus estudiantes en cuanto a disciplina, en cuanto a lo que es planificación, en cuanto a como ella da su clase, ha tenido un cambio significativo...” (GDD-B-T6, 7:291).

8.13.6.4.3 Perspectivas de la acción tutorial para los principiantes

De acuerdo a la percepción de los maestros tutores y de los principiantes y otros actores que fueron entrevistados, la acción tutorial posibilita a los maestros principiantes superar la etapa de inserción a la docencia, facilita que el maestro tutor reflexione sobre su práctica y mejore su desempeño como docente, aunque algunos técnicos y directores comprenden que en el caso de la educación los resultados son a mediano y a largo plazo, pero sostienen que se debe trabajar para lograrlo:

“Según veo los maestros que están capacitando ahora que no tienen un año en el sistema, hacen un mejor trabajo con el estudiante y eso es lo que se quiere. Entonces con este proyecto, veo que los maestros pueden tomar en cuenta la diversidad del estudiante y eso repercute en la educación del estudiante” (E2-TD1, 1:57).

“En realidad este es un proyecto que nos va a beneficiar a todos, tú sabe que lo importante en un país es la educación y si nuestros niños se educan bien nuestro país progresa y eso es lo importante que el maestro apoye al estudiante y enseñe con amor y dedicación y entonces me encanto” (E2-TD1, 1:69).

“Me da la oportunidad dejar que mi maestro reflexione, esa persona puede autoanalizar lo que está haciendo” (GDD-M-T8, 2:149).

“Lo resultados son algunos a corto, mediano y largo plazo. Nos vamos a dar cuenta en la manera de trabajar de ese docente y su manera de planificar, la estrategia que incluya en sus clases y finalmente en los resultados académicos que tengan esos estudiantes a su cargo” (E2-DC1, 4:16); “Yo considero que esos nuevos docentes son bienaventurados” (E2-DC1, 4:129); “Yo pienso que la seguridad” (E2-DC2, 4:135).

“Pienso que para los maestros principiantes esta experiencia, es ¡Wow³⁴! Ojalá yo en mi momento haber recibido este tipo de programa. Porque esto le va a dar a ellos sobre todo más seguridad en su labor. Le va a dar esos conocimientos que la misma práctica le va a ir favoreciendo. Le va a dotar de esa persona que le va a estar acompañando, de esa mano amiga que lo va a estar guiando en este proceso. Se va a sentir que no está solo, que está acompañado” (E3-DC, 5:120).

8.13.6.4.4 *Doble sentido de la acción tutorial*

El impacto de la inducción sobre los procesos de aula y de los aprendizajes tiene lugar principalmente por dos vías (Proyecto Piloto de Inducción para Maestros Principiantes, MINERD, 2016):

- c) Vía el maestro principiante, a quien la acción de tutoría ayuda a cualificar su desempeño como docente.
- d) Vía el tutor, quien al recibir capacitación y tener que reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la tutoría, amplía y refuerza sus competencias para mejorar su propia labor docente.

Lo anterior sirve de sustento para plantear que el mejor tutor es aquel o aquella docente cuyo desempeño se sitúa en el aula o lo más próximo posible a ésta. Los maestros expertos poseen un “conocimiento situado” que está asociado a la interpretación de la situación y, por lo tanto, a la reflexión que se refleja en las tareas propia de la profesión (Leinhardt, 1988).

³⁴Refiriéndose a algo extraordinario.

Según este autor “El conocimiento situado es una forma de competencia profesional – expertise– en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza” (p.46).

Es decir, a diferencia de los principiantes, las diversas maneras de interpretar la realidad de la cultura escolar, los procedimientos para buscar e indagar sobre el quehacer educativo, es el resultado de las evidencias prácticas de las clases que imparte, del contacto directo con el aula, los estudiantes y los centros educativos en los cuales los maestros expertos han desempeñado su función docente a lo largo de su trayectoria profesional hacia la carrera docente. Así quedó demostrado al evidenciar los relatos que los mismos tutores compartieron en las entrevistas y grupos de discusión aplicados:

“lo mismo que estoy haciendo con mi principiante lo estoy planteando en el aula” (GDD-M-T2, 2:87); “La motivación y el cambio después de la capacitación me la han dado mis propios principiantes. Esa motivación de que ellos superen ese temor de ser principiantes, ellos mismo es que me han dado la motivación a ser diferente” (GDD-M-T5, 2:218).

“Me ha abierto las puertas para aprender algunas cosas interesantes y seguir indagando, saber que soy no soy infalible que no lo sé todo, que me equivoco. Te abre la puerta al conocimiento y no te resiste al cambio. Hay que reconocer que estábamos mal y he reconocido que he estado mal por mucho tiempo” (GDD-M-T7, 2:359)

Está claro, que las experiencias vividas durante el desarrollo de la estrategia de tutoría, ayudan al maestro tutor a analizar y replantearse su propia práctica, reflexionar sobre el proceso educativo, desde el acompañamiento que realiza al maestro principiante:

“... me puse analizarme en ese caso, a raíz de eso cuando entro al aula y soy más sensible con mis estudiantes y a partir de ahora uno se fija en la diversidad y empecé a tener conciencia y los estudiantes han visto cambio en mí” (GDD-M-T10, 2:371); “La capacitación anterior me ubico y pienso en lo que estamos haciendo. Hoy no dan receta. La capacitación no ha traído receta. Nos ha ayudado a reflexionar sobre nuestra propia practica pedagógica...” (GDD-M-T11, 2:377).

“Puedo decir que lo que yo aprendí en esa capacitación fue más que en la, aprendí conceptos, pero lo que es ejecución en la práctica, en lo que tiene ver en las aulas con sus estudiantes o tutorizando han sido más de dos años en la universidad” (GDD-M-T5, 2:380).

La acción tutorial sistematizada impacta los procesos educativos del aula, los aprendizajes de los estudiantes y posibilita la cualificación y el desempeño del docente principiante, pero, además, fortalece al maestro con experiencia (tutor), quien, al recibir capacitación, acompañar y reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo de la tutoría, amplía y refuerza sus competencias para mejorar su propia labor docente.

Desde este punto de vista, la acción tutorial posibilita crear espacios para que ambos puedan reflexionar sobre su práctica, desarrollar sus propias competencias; y provee la oportunidad para que crezcan personal y profesionalmente y avancen hacia la carrera docente.

“...este programa ha impactado tanto, mi centro y mi comunidad educativa han sido muy beneficiadas ya que me ayudó autoevaluarme como coordinadora y a mejorarlo. Después de eso tengo una relación cercana con mis maestros. Soy más colaborativa con ellos...” (GDD-M-T3, 2:383).

“Con el hecho del desarrollo de la clase y cada cosa que decían los maestros te confrontaba a ti mismo. Porque sabías que no estabas cumpliendo con esas cualidades que debía tener el maestro. Es como una confrontación, te haces un análisis interior, puedo hacerlo diferente, estoy bien, puede a ver una actitud diferente, pero para exigirle a mi principiante tengo que dar, ¿seré capaz de compartir con ella una sección de clase? que en vez de ser yo que la grabe y visualice su clase, sea ella y me evalúe. Estaré dando todo lo que estoy exigiendo, debo aceptar cambiar y ejecutar el cambio” (GDD-M-T1, 2:393).

“...Entonces como no puedo cambiar el mundo tampoco a ella, pero puedo cambiar mi actitud, buenas palabras y un dialogo reflexivo con ella...” (GDD-M-T8, 2:402); “Todos esos errores que ella cometía en una clase yo los cometía” (GDD-M-T5, 2:407).

“Esto me sirve no como tutora sino también para mi propia práctica porque soy docente y eso me sirve también para mí como persona, fue un crecimiento en todas mis áreas, en la personal y en la profesional” (GDD-MP-T7, 3:458).

En un estudio similar al programa de inducción, en Nueva Zelanda, Langdon et al. (2014) muestra cómo los tutores aprenden a cambiar sus estrategias convencionales y pasan a utilizar estrategias con enfoques más constructivistas, u observándose a sí mismos como "aprendices" más que como "solucionadores de problemas”:

“Lo que más me encantó y lo que más me llamó la atención fue reflexionar sobre mi práctica. Eso me impactó porque a través de eso yo mismo me vi, fui analizando como yo estoy impartiendo mi clase. Ahí yo reflexioné que debo de mejorar. Para yo hacerlo como principiante primero mejoraré yo. Me vi yo mismo, reflexione sobre mi practica para ir ya más capacitado cuando empiece a trabajar como principiante” (GDD-B-T12, 7:331).

Resultados similares a estos en otro estudio realizado por Pigro-Irvine et al. (2009), donde se obtuvieron como conclusiones que los mismos tutores admitieron que acompañar a los maestros principiantes les ha beneficiado y ayudado en términos de reflexionar sobre su propia enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo al estudio, expresaron además que realizar la acción tutorial les dio la oportunidad de pensar en su propia enseñanza, en lo que hacen para adaptar, afinar, mejorar, seguir y volver a evaluar sus propias estrategias. Es decir, a mirar de forma más profunda la manera en que enseña en su propia clase, evaluando constantemente sus propias estrategias, así como también a valorar las ideas que aún pueden ser utilizadas, la incorporación de otras nuevas y las que son necesarias adaptar.

En este mismo estudio, los maestros-tutores fueron reconocidos como líderes, aprendieron a tomar las iniciativas de desarrollo profesional en la escuela y también fueron capaces de influir en los sistemas de inducción y tutores.

Estos datos indican que los tutores al acompañar al principiante en su proceso de iniciación a la docencia, de alguna manera modifican o cambian su propia práctica y mejoran su capacidad para analizar su propia enseñanza en la medida que desarrollan actividades en las sesiones de acción tutorial con los principiantes. Es decir, con el hecho de apoyar, guiar y acompañar al maestro principiante se le da la oportunidad al maestro tutor para desarrollarse profesionalmente, reflexionar sobre su práctica, perfeccionar su metodología y estrategias del proceso educativo y; adquirir nuevas competencias para enfrentar los desafíos de gestionar un aula cada vez más diversa. Por consiguiente, estas evidencias convierten el desarrollo de la acción tutorial en una importante fuente de conocimiento en el desempeño de las funciones de los tutores.

8.13.6.4.5 Acompañamiento del principiante.

Sobre el acompañamiento del maestro principiante los tutores narran cómo desarrollan los programas de acción tutorial que han elaborado junto a su principiante. Se nota que hay una apropiación conceptual y metodológica de lo que implica el proceso de tutorización.

Por lo expresado por los tutores va quedando claro que han comprendido que la acción tutorial parte de las necesidades, las cuales deben ser descubiertas por él mismo, es decir que es el mismo principiante quién reconoce sus fortalezas y áreas de mejora. Cuando una persona se conoce a sí misma, sus potencialidades y áreas de mejora es capaz de modificar los comportamientos y acciones que realiza Por qué parte de sí mismo:

“Ahora me le acerco cuando le corresponde una semana antes, le ayudo a organizar para ver si su planificación está acorde. Entonces después veo el desarrollo de la planificación. Porque a veces elaboramos una planificación muy bonita y en la acción fallamos. Yo lo observo, le indico que me interesa observar y después le pregunto cómo se sintió y pongo a esa persona a que se autoevalúe sobre la acción realizada” (GDD-M-T1, 2:81).

En las narraciones se observa un proceso horizontal para realizar la acción tutorial en el acompañamiento del principiante. Existe una comunicación efectiva de lo que van a hacer y cómo lo van a hacer en y sobre la acción:

“Lo primero que hicimos comunicarnos y hablar cómo podemos hacerlo. En particular o les compartí a mis principiantes el instrumento de evaluación. Yo quiero que tú lo conozca porque yo tú vas a ser evaluado, tú tienes que saber de qué te voy a evaluar y tú me vas dando idea y juntos pensamos reunirnos y elaborar uno para todos” (E2-T1, 4:74).

Uno de los aspectos que garantizó el éxito de la puesta en marcha del programa de acción tutorial para el acompañamiento de maestros principiantes fue el trabajo colaborativo y compartido. En las vivencias narradas por los entrevistados se da cuenta de que han podido transferir contextos reales los contenidos y las competencias que se pretenden alcanzar con los módulos de capacitación para tutores:

“Nosotros elaboramos una guía de preguntas, juntos todos, partiendo de ahí hicimos un diagnóstico. En esa pregunta estaba incluido cómo se sintieron en su primer día de clases, cómo los trataron y cuáles eran sus expectativas y sus necesidades” (E2-T2, 4:77).

Por los relatos de los maestros tutores quedó evidenciado que el proceso de acompañamiento es personalizado y existe comunicación y orientación por parte del tutor. Esto indica que la capacitación tal como expresamos en el primer dominio fue efectiva y eficaz:

“Nos reunimos los domingos algunas veces, preparamos el proceso de acogida elaboramos un documento, la grabo impartiendo clase. Al observar el video, vi que tiene problemas con los trazos y con planificación. Cosas normales que también yo las pasé porque también fui principiante. Entonces trato de comunicarme con ella, siempre nos comunicamos, le mando cosas de EDUPLAN” (E2-T4, 4:17).

Otro aspecto a destacar es que el proceso de acompañamiento ha sido desarrollado de manera sistemática; lo que ha implicado un seguimiento riguroso sobre las necesidades y/o aspectos de mejora de los docentes principiantes.

En esta labor, según ha sido expresado por los tutores, la “Supervisión Clínica³⁵” ha sido de gran utilidad. Para estos la grabación y análisis de las clases, es una herramienta que les permite analizar las prácticas docentes e identificar áreas de mejora. Asimismo, se puede observar en los relatos es la apropiación sobre estrategias de acompañamiento y de las orientaciones que existían en el manual elaborado para tutores:

“La observación es un primer paso para poder analizar la práctica docente en el aula. El plan de acogida en términos generales ya pasó porque fue en septiembre, sin embargo, las preguntas que están ahí en el manual la pueden hacer como evaluación de esa acogida que le dio el centro y eso es parte de los insumos y evidencias para recolectar” (E2-T4, 4:182).

“Nos reunimos dos veces a la semana y hemos elaborado la rúbrica de evaluación de mi proceso. Me ha hecho grabaciones impartiendo clase y me decía que tengo que mejorar, que me falta y así poder mejorar” (E2-MP3, 4:197).

De acuerdo algunos relatos de los maestros principiantes los tutores al desarrollar los programas de acción tutorial le han permitido una participación activa en todo el proceso de desarrollo del proceso educativo, pero también en la elaboración de documentos instrumentos para garantizar la calidad de los aprendizajes.

“Nos reunimos los lunes y viernes trabajamos el proyecto de aula, las rubricas, las estrategias de grupo, reflexiones y horario de clases. También me ha hecho grabaciones impartiendo clase. Después que me relaciono con mi tutor he mejorado muchas cosas y me he esforzado a realizar todas las cosas que asigna” (E2-MP7, 4:195); “Bueno en los primeros encuentros valorábamos e igualmente hacíamos una reflexión de mi desempeño y del nivel de dominio que ellos entienden que yo pueda tener para abordar sus necesidades y llenar sus expectativas” (E3-DC, 5:56).

Algunos maestros-tutores que tienen función de directores de centro y qué están haciendo acompañamiento a los maestros principiantes relatan que los principiantes que están en sus centros luego de tener al tutor como acompañante han mejorado significativamente todo lo relacionado con el proceso educativo:

³⁵ Esa estrategia de acompañamiento ha sido la que los maestros-tutores más utilizaron para realizar el acompañamiento de manera cíclica a los maestros principiantes.

“Luego que la maestra principiante tiene esa tutora se ha evidenciado el cambio que, en el aula con ella y sus estudiantes en cuanto a disciplina, en cuanto a lo que es la planificación, en cuanto a cómo ella da su clase. Hay un cambio significativo...” (GDD-B2-T7, 7:350).

8.13.6.4.6 Ejecución del programa de acción tutorial

La acción tutorial debe integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, contribuye a crear la cultura evaluativa en el centro educativo, la cual permite valorar y mejorar las prácticas desarrolladas en el proceso de enseñanza y los logros de aprendizajes de los estudiantes, mediante el intercambio de las experiencias que los propios tutores desarrollan:

“Nosotros cuando llegamos hicimos una reunión con la directora general del centro y acordamos que no íbamos a salir juntos, sino que íbamos a hacer un cronograma de salida y alternarnos. La idea es de nosotros mismos apoyarnos y así hemos quedado, de manera que no tenga que mandar sustituto, porque si mandan sustituto, es una persona realmente nueva en el centro, eso crea una serie de inconveniente...” (E2-T4, 4:179).

Sobre la ejecución de los programas de acción tutorial, de acuerdo a los entrevistados se evidencia un proceso planificado y que toma en cuenta la dirección de los centros educativos:

“El primer paso que dimos... fue un plan de acogida para entregárselo a la directora, hicimos una comunicación, también, dejamos la observación para este mes” (E2-T1, 4:181).

“Visité los centros, fui a ver el contexto, la realidad donde se encontraban mis principiantes, como se desenvuelven, hice un diálogo reflexivo con los dos equipos de gestión de ambos centros y con los maestros principiantes” (E3-DC, 5:35).

“hemos planificado ya todas las sesiones y todo lo que realmente, inclusive le di a conocer los ejes que vamos a trabajar. Todo ha ido surgiendo muy fácil y me ha ido muy bien y fructífero” (E3-DC, 5:76).

Se puede apreciar que la capacitación tuvo un impacto significativo en el cambio de concepción respecto al acompañamiento y la supervisión. Esto queda evidenciado al momento en que piensan en la elaboración del plan de acogida donde primero piensa en la persona como tal y luego en el profesional. Es decir, que lo primero y más importante para los maestros-tutores es la persona, tal cual se le orientó en los talleres de seguimiento y en la misma capacitación:

“... un plan de acogida pensando primero en la persona y luego pensando en el profesional en que te puede ayudar, cómo estás tú, cómo te sientes, cuáles son tus inquietudes al entrar por primera vez a un aula, primero esa parte humana y después la parte profesional sería muy importante” (GDD-B-T1, 7:160).

De acuerdo a los relatos se puede evidenciar, además que han desarrollado la competencia para organizar procesos de acción tutorial con los maestros principiantes. Al describir sus expresiones se puede notar cierta organización y sistematización en lo que tenían que planificar en los programas de acción tutorial. Se nota, además, que han interiorizado y se han apropiado de lo que realmente es un plan de acogida para recibir al maestro que se inserta al ejercicio profesional docente:

“Hicimos una planificación, pero flexible, ya como un programa durante un año. Luego nos reunimos como equipo, los tutores, y ahí sí entre las dudas que nos planteábamos esa fue una de las más relevantes, entre todos fuimos dándole respuestas” (E1-DC, 5:47).

“Mi programa lo elaboré para el año entero luego iba trabajando mes por mes que así fue que inicié el programa general” (GDD-B-T2, 7:307).

“Luego me encuentro con un programa ya más estructurado, un poco más complejo, que responde a esas inquietudes, pero ya algo de manera más formal” (E3-DC, 5:81).

8.13.6.4.7 *Expectativas sobre la acción tutorial.*

De acuerdo a algunos entrevistados las expectativas sobre la acción tutorial para los maestros principiantes es de mucha ayuda y de orientación. Expresan que al maestro principiante tener esa persona al cual expresar sus necesidades se siente más orientado. Algunos técnicos distritales manifiestan que los maestros principiantes al ser abordado sobre cómo ha sido el proceso de acción tutorial ellos no responden que le ayudado bastante:

“El maestro llegaba desorientado y ahora tienen un guía que le ayuda, que le acompaña. Ahora ellos tienen una persona para atender las necesidades que tienen y esa persona es el tutor. Los maestros principiantes y tutores dicen que le ha ayudado bastante” (E1-TD2, 1:42).

Asimismo, los maestros-tutores relatan que al tener que acompañar a orientar y Dar seguimiento a los principiantes en el proceso de desarrollo del programa de acción tutorial le ha permitido transformar su propia práctica docente.

Lo que implica que ven en la acción tutorial altas expectativas no sólo para ayudar al maestro principiante sino también para transformar su propia práctica educativa:

“A medida que tengo que acompañar, orientar y dar seguimiento a mi principiante pues me está retando a mí a transformar mi practica” (GDD-M-T5, 2:88).

Tanto maestro principiante como tutores tienen como expectativa que el desarrollo del programa de acción tutorial va a mejorar la práctica del aula:

“Nosotros compartimos inquietudes e impresiones con ellos. Están muy fascinados porque la forma que van a implementar es para que ellos tengan una mejor practica en el aula. Es una ayuda realmente porque ellos también adquieren conocimientos para aplicarlos en las aulas” (E2-T3, 4:49).

“Con relación a los tutores que también fueron capacitados y todos tuvieron la misma impresión y saben que no va a ser algo monótono. La expectativa que tenemos nosotros como distrito es que inmediatamente se empiece a aplicar el proceso va haber una diferencia muy grande. Entonces en educación lo resultados son algunos a corto, mediano y largo plazo. Nos vamos a dar cuenta en la manera de trabajar de ese docente y su manera de planificar, la estrategia que incluya en sus clases y finalmente en los resultados académicos que tengan esos estudiantes a su cargo” (E2-DD1-4:175).

“Para mí ha sido una experiencia nueva. Pienso que me va a fortalecer, me va a fortalecer en mi práctica ya personal, como directora, como profesional. Me va a permitir ya un mayor desenvolvimiento en mi labor. Cuando lo lleven a otros distritos, otras regionales, deben en la primera capacitación, hablar a los tutores y explicar un poco más el programa en sí, sobre que se busca, los propósitos...” (E3-DC1, 5:128).

8.13.6.4.8 Dificultades para ejecutar el programa de acción tutorial.

Según lo expresado por los tutores, una de las principales dificultades que enfrentan, al momento de desarrollar la acción tutorial, es la distancia. El tiempo de desplazamiento y el costo del transporte representan para ellos un elemento desmotivador. Además de estas expresiones, algunos de los participantes, solicitaron la realización de otros talleres en los que se profundice en los elementos administrativos relativos al desarrollo de la acción tutorial, tales como: llenado de las fichas de reporte de horas, elaboración del plan de acompañamiento, portafolio, entre otros.

Otras dificultades que han encontrados los maestros-tutores en la puesta en funcionamiento de los programas de acción tutorial han sido, de acuerdo a los relatos, la resistencia al cambio de muchos directores, inseguridad nerviosismo al emprender esa nueva acción dentro de su función docente, o no tener una orientación clara para la elaboración de los programas de acción tutorial por parte del Ministerio de Educación:

“Tienen algunos inconvenientes para implementar las cosas nuevas porque los directores al tener esa tradición vieja” (E3-DC, 1:74).

“Yo podría decir que acompañaba a mi maestro principiante me sentía nerviosa. Son maestros, entonces cuando comencé a trabajar con ellos, a presentarme fui fluyendo al principio uno se siente atemorizado” (GDD-M-T5, 2:386).

“La elaboración del programa fue una debilidad...aun siendo ya maestros de experiencia y entendiendo que cada acción debe ser planificada, iniciamos la acción tutorial sin un programa” (E2-DC, 5:43).

De igual forma otros tutores consideraron que a pesar a su temor de cometer errores, lo que hacían era establecer programas de acción tutorial para que el maestro principiante mejore. No obstante, expresan que a veces resulta muy cansado y está causando estrés el hecho de presentar las evidencias y documentos que les exige el Ministerio de Educación para el procesamiento de los pagos de tutoría:

“cuando uno inicia así sin algo acabado puede cometer errores que no es lo que buscamos porque si lo que vamos establecer esa acción tutorial para buscar que el compañero maestro principiante mejore, pero también, a veces resulta un poco cansón” (GDD-B-T8, 7:352).

“Está creando mucho estrés el llevar el trabajo día a día. Muchos papeles encima que tengo que escanear y enviar. Un día comenzamos a escanear evidencias a las dos de la tarde y eran las tres de la madrugada y estábamos escaneando o sea es preocupante” (GDD-B-T9, 7:354).

En opinión de algunos técnicos distritales, otra dificultad que han encontrado los maestros tutores para realizar la acción tutorial es la incompreensión que tienen algunos maestros principiantes sobre el proceso. En relatos de los entrevistados manifiestan que algunos principiantes no están conformes con la acción tutorial que desarrolla su tutor y se creen que saben más que el maestro con experiencia:

“Hay unos principiantes que se la dan muy capaces. Se la dan en que saben más que el tutor. Entonces ha habido controversia, inclusive una principiante se acercó a mí y me dijo: yo quiero que me cambien el tutor que me pusieron porque ese tutor no tiene capacidad me lo dijo de claro” (GDD-TD6, 6:80).

Al respecto, Ulvik & Sunde (2013), en su trabajo sobre la temática, señalan que los tutores muestran más seguridad en la comprensión teórica sobre la tutoría, no obstante, se muestran más inseguros y tienen dudas acerca de cómo aplicar los conocimientos en la práctica.

8.13.6.4.9 Flexibilidad del programa de acción tutorial.

Tanto tutores como directores de centro y de distritos educativos manifiestan en sus relatos que un aspecto importante que han observado en el desarrollo de los programas de acción tutorial es la flexibilidad tanto de los maestros tutores como de los principiantes es decir que ante cualquier inconveniente ambos buscan alternativas para solucionar los problemas y dificultades que aparecen:

“le mando cosas de EDUPLAN³⁶, le digo, ve mirando eso, ¿qué te parece? y llegamos al acuerdo que nos íbamos a alternar: un sábado ella viene a mi casa y el otro sábado yo voy allá, pero me fui ese día y trabajé con ella, pero entonces este sábado no pudimos reunirnos porque ella tiene una niña enferma...” (E2-T5, 4:178).

“A mí me llamó mucho como elemento clave la empatía. Ponerme en el lugar del otro. En mis sesiones hay días que no me puedo juntar con mis principiantes porque les ha pasado algo, valoro lo que le está pasando y luego nos ponemos de acuerdo para trabajar en otro día” (E2-T4, 4:183).

“La flexibilidad que se debe tener en el proceso, y que...si en un momento uno no se puede reunir porque el otro tiene una dificultad pues se pone para otro momento” (E2-DD1, 4:184).

“...manejamos muy bien el tema de los horarios, cuando no se puede por una u otra razón de ambos pues nos ponemos de acuerdo, nos recuperamos” (E3-DC, 5:67).

8.13.6.4.10 Participación de los actores involucrados

Otro aspecto portante que destacan los entrevistados es que han incluido a los directores y maestros principiantes en todo el proceso que implica desarrollar los programas de acción tutorial.

“...cuando llegamos hicimos una reunión con la directora y acordamos que no íbamos a salir juntos sino que íbamos a hacer un cronograma de salida y alternarnos” (E2-MP2, 4:38); “El primer paso que dimos que fue que hicimos un plan de acogida para entregárselo a la directora, hicimos una comunicación también...” (E2-T4, 4:181);

³⁶ EDUPLAN es un portal educativo que ofrece herramientas a los profesores para planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje

“... antes de iniciar el hice un diálogo reflexivo con los dos equipos de gestión de ambos centros y con los maestros principiantes” (E3-DC, 5:35).

8.13.6.4.11 Relación horizontal entre tutor-principiante

Tanto tutores como directores de centro afirman que se ha podido observar una relación horizontal entre el tutor y el principiante:

“No quería tampoco que se le impongan cosas a ella, sino que sea un mutuo acuerdo y pensé en hablar con ella y decirle: yo lo que quiero que lleguemos a un acuerdo porque yo estoy interesada... Cuando llegué allá, de verdad que iba a echar para atrás por todo lo que pasé, pero cuando la vi y hablé con ella, vi que tenía necesidad de que la ayudaran” (E2-T1, 4:176).

“Otra parte importante es la visión que ellos tiene de uno. Ellos me ven a mí como el profesor y no soy el profesor yo soy el compañero de trabajo porque como profesor me siento con la presión de que tengo que saberlo todo y no es así, como compañero yo te puedo decir: bueno vamos a ver, vamos a investigar esta parte aquí y luego la reflexionamos” (E2-T3, 4:185).

“Si, ellos me han percibido como una compañera, porque desde el principio, le enfoque claramente que aquí no está la directora, está la amiga, la compañera, esta persona en la que usted puede confiar sus dudas” (E3-DC, 5:138).

“Creo que sí, que con mi principiante se está dando esa relación fluida, una relación de amistad y de compenetración...una complicidad” (E3-DC, 5:141).

8.13.6.4.12 Percepción de técnicos, directores de centro y distritales sobre la acción tutorial

De acuerdo a los relatos expresado los informantes clave, perciben la acción tutorial como una estrategia que le da seguridad a los maestros principiantes, qué posibilita el cambio en el sistema provocando oportunidad a los estudiantes para que aprendan, dicen además que venga los principiantes muy contentos y qué le han expresado qué fue muy buena idea iniciar el proceso de inducción.

De igual forma directores de distrito manifiesta que tan tutores como principiante al recibir la formación para tutores y desarrollar programas de acción tutorial se evidencia lo que dicho proyecto no es algo monótono. Manifiestan que tienen interés de que se inicie ese mismo proceso en los demás distritos y regionales del país. Finalmente considera de qué la acción tutorial que Los tutores desarrollan con los maestros principiantes va a impactar significativamente los resultados académicos de los estudiantes en el aula:

“Veo mucho entusiasmo en los maestros nuevos. Los veo con mucha seguridad y deseo que lo ayuden y cambiar el sistema para que vaya a por un camino mejor y dándole la oportunidad a los estudiantes que es lo que realmente se quiere que es que aprendan. Veo la seguridad en los maestros principiantes” (E1-TD2, 1:73). “Los maestros principiantes están muy contentos y que dicen que ha sido una muy buena idea el proceso de inducción...” (E2-DC2, 4:5); “Los tutores y los maestros principiantes están muy entusiasmados” (E2-DC4, 4:173).

Los resultados sobre las repercusiones generadas a nivel personal, profesional e institucional demuestran que la experiencia que ha vivido los maestros-tutores le ha permitido ampliar los horizontes otras realidades. Es decir, que al acompañar a maestros principiantes de otros centros educativos; les ha permitido observar otras maneras de llevar la gestión del centro, a comprometer al equipo docente, mediante diálogo para implicar a los maestros del centro en la atención de los estudiantes y su aprendizaje.

Los resultados de este estudio sugieren que los maestros-tutores al desempeñar su rol de acompañante del maestro principiante, le han retado a transformar su propia práctica, modificando su manera de pensar y actuar en su rol como maestros de aula, supervisores directores y acompañantes de docentes. Es decir, que a nivel institucional (aula, centros educativos, distrito) la experiencia ha repercutido en el ejercicio de sus funciones para hacer de sus prácticas profesionales más eficaces y adecuadas.

Los resultados mostraron que los maestros-tutores reconocieron mediante un proceso de autorreflexión crítico que tenían una práctica errada y equivocada, lo cual les motivó a realizar un autoanálisis introspectivo para desaprender. En consecuencia, han percibido un cambio de actitud en su interior, pero también en el exterior con el trato de los compañeros y al acompañar a docentes en su rol de supervisión y director.

De igual forma los resultados de este estudio reflejaron que la acción tutorial desarrollada por los maestros-tutores ha tenido repercusiones positivas en los maestros principiantes ayudándoles a superar los temores, el desconocimiento del currículum, las inseguridades, entre otras.

Como directores de centro y técnicos distritales el participar de la experiencia formativa y de desarrollo de acción tutorial ha favorecido una gestión más eficiente y efectiva posibilitando un efecto multiplicador en su propio centro y otros centros educativos al ejecutar programas de tutoría con los maestros principiantes que no pertenecían al programa de inducción, elaborando y desarrollando programas de acción tutorial y planes de acogidas.

Los resultados derivados del análisis de los datos recopilados ilustran que otra de las repercusiones que ha conllevado la calidad de la capacitación desarrollada era la resistencia de los maestros-tutores para seguir capacitándose, es decir, como estaban acostumbrados a participar de capacitaciones que les aportaba poco, pensaban que el programa para tutores era más de lo mismo.

Este cambio de percepción le facilitó apropiarse de los contenidos de la formación y aplicarlo en su vida profesional y en la institución donde labora.

Los resultados de este estudio impactan directamente al maestro-tutor que realizar una mirada retrospectiva de su experiencia cuando fueron principiantes, les permitió cambiar de actitud desarrollando el valor de la empatía, la tolerancia y la comprensión sobre importancia que tienen los primeros años de ejercicio profesional del maestro principiante. Por consiguiente, se afirma que se ha respondido la cuarta y quinta pregunta del estudio: ¿Cómo se han evidenciado en la práctica de aula con estudiantes los aprendizajes y competencias desarrolladas por los maestros-tutores?; ¿Cómo ha impactado la capacitación para el desarrollo de programas de acción tutorial en la enseñanza de los maestros principiantes y en la cultura institucional?

Finalmente, para cualquier institución formadora, el objetivo último de la implementación de un programa de formación es mejorar la calidad de la formación que ofrece, a través de los cambios y transformación realizadas por los participantes tanto práctica educativa y en su desarrollo profesional como en la institución misma. Si bien los argumentos antes mencionados sugieren que hubo efectos previstos y no previsto como resultado de la capacitación para el desarrollo de programas de acción tutorial, no obstante, es necesario resaltar que puede resultar compleja la comprobación de la relación directa entre los resultados y el programa de formación.

Esto es debido entre otras razones, a que es mucho más fácil evaluar los demás niveles por que la información y la valoración son de aspectos concretos del programa que intentar valorar este cuarto nivel. Por lo general, el mismo está vinculado a resultados intangibles que depender de diversos factores externo al programa.

En este sentido, la evaluación de resultados de esta investigación está vinculada a los criterios de la utilidad percibida, la continuidad e impacto de la acción formativa en la mejora de la calidad educativa del proceso educativo desarrollado en la Ministerio de educación de la República Dominicana.

8.13.7 Resultados sobre los factores impulsores e inhibidores del cambio educativo.

El séptimo y último dominio está centrado en los comentarios de los tutores respecto cómo la capacitación recibida fue un elemento vital para el cambio. Para los maestros-tutores existen factores que posibilitan y obstaculizan que se ha cambio que han comenzado en cuanto a el acompañamiento de los maestros principiantes y su desempeño como maestros tutores en el desarrollo de los programas de acción tutorial.

A continuación, se presentan estos factores.

8.13.7.1 Factores impulsores del cambio educativo.

Algunos factores que de acuerdo a los relatos de los maestros-tutores posibilitan son:

- Módulos de la capacitación.
- Toma de conciencia de las prácticas educativas inadecuadas mediante la reflexión. sobre lo que hacen cómo lo hacen.
- Sinceridad y la actitud de las autoridades del Ministerio de Educación.
- Flexibilidad para poder responder de manera adecuada al momento de desarrollar los programas de acción tutorial.
- Seguimiento continuo y sistemático del equipo técnico del Ministerio de Educación.
- Continuación con el proceso de capacitación a todos los actores del proceso para sensibilizarlos respecto a la inducción para maestros principiantes.
- Transparencia y equidad del proceso de selección.
- Facilidades del manual para tutores.
- El acompañamiento a otro colega posibilita mejorar la práctica del mismo tutor.

Sobre estos factores, los mismos tutores argumentan que:

“Los módulos que a nosotros nos impartieron al principio sobre el acompañamiento, eran sobre cosas que no entendía o que ya la cultura nuestra, pues como nosotros veíamos que hacían los técnicos uno entendía que eso era así. Uno se quejaba y decía bueno esto es así. Parte de lo que me dijo usted englobaba con una palabra lo que verdaderamente hace un técnico, fiscalizar, señalar, pero no como un soporte, no como una ayuda, no un seguimiento...” (GDD-T6, 3:165).

La supervisión tradicional y fiscalizadora como factor identificado por los tutores como algo que puede inhibir el cambio tiene su origen en la cultura arraigada y sistematizada del acompañamiento a los docentes del país. No obstante, a raíz del proceso de formación, los mismos expresan:

“A partir de este proceso de capacitación pues he dado un giro a mi práctica de que tengo que desaprender una práctica que no es correcta para llegar a la práctica correcta. A partir de este programa de inducción se han visto los cambios porque somos más tolerantes, reflexivos, analizamos la situación” (GDD-M-T8, 2:64).

Otro aspecto que ven los maestros-tutores que posibilitan el cambio es la actitud de las autoridades del Ministerio de Educación. Es decir, la sinceridad y la transparencia posibilitaron que los maestros-tutores estuvieran muy motivados a lo largo del proceso.

“Creo que la sinceridad y la actitud que tuvo el viceministro durante la presentación del programa, enamoraron a uno desde el principio y le inyectaron a uno esa energía que tienen con este proyecto y según fuimos conociéndolo me encantó, contagiar al otro, actitud para empoderar” (E1-TD1, 1:67).

“No hubo preferencia, todo el que quiso participar, participó y eso es bueno” (E3-TD1, 1:70).

Consideran que un reto para el Ministerio educación para seguir impulsando el cambio educativo es continuar formando a todos los actores del proceso:

“El primer reto lo tiene el Ministerio de Educación, porque ya no se va a ver la capacitación solo de los tutores, sino de todos los entes que deben estar empapados y empoderados de lo que es el proceso, llámese los directores regionales, distritales, los coordinadores distritales, informática” (GDD-MP-T1, 3:208).

Respecto al seguimiento de la capacitación, así como la flexibilidad para desarrollar los programas ellos comentan que:

“La flexibilidad que se debe tener en el proceso y que si en un momento uno no se puede reunir porque el otro tiene una dificultad pues se pone para otro momento” (E2, T6, 4:104).

“Pienso que con esto³⁷ he aprendido a implementar un programa piloto de tutoría en mi centro, junto a mi coordinadora docente, no solo para los maestros principiantes, sino tomarlo de modelo para dar talleres a mis maestros viejos³⁸ que necesitan, de verdad de muchas orientaciones de las que hemos recibido aprendido y aquí” (GDD-MP-T5, 3:91).

“Sobre el manual estoy totalmente de acuerdo con la compañera porque o sea se necesita una explicación más amplia por ejemplo a lo que era el programa anual que no lo tuvimos...” (GDD-T8, 3:238).

Finalmente, uno de los factores que de acuerdo a los comentarios y experiencias vividas por los maestros-tutores como impulsor del cambio y que más les impactó fue que el hecho de que acompañar a un colega, viabiliza la mejora de su propio desempeño y del quehacer docente-educativo en general. Así quedan reflejados en los siguientes relatos:

“Esto me ha ayudó a dar ese cambio y cosas que debo de implementar con mi principiante es prácticamente lo mismo que usar con mis estudiantes. También en el aula con el asunto de cómo evaluarlo, ayudarlo y enseñarle y lo mismo los que estoy haciendo con mi principiante lo estoy planteando en el aula” GDD-M-(T6, 2:324).

“Entonces ayudamos al principiante, pero también como uno está en la práctica diaria uno dice bueno esa evaluación personalizada de saber que tengo 30 pero no voy a valorar el 30 con la misma varita tengo que ver que me hace cada quien para no globalizar las cosas porque estamos trabajando con personas y somos seres individuales” (GDD-B, T9, 7:261).

8.13.7.2 Factores inhibidores del cambio educativo.

De igual forma, de los comentarios compartidos por los maestros tutores se extrajeron algunos factores que inhiben el cambio educativo, entre estos están:

- La resistencia al cambio de los directores de centro.
- Temor a que la ayuda sea rechazada.
- Problemas de gestión institucional.
- La distancia para acompañar al maestro principiante.
- El tiempo para realizar la tutoría
- Desinterés y falta motivación de los maestros principiantes.

³⁷ Refiriéndose a la capacitación y el seguimiento sistemático del MINERD

³⁸ Indica a los maestros con experiencia.

Sobre esos obstáculos los maestros tutores comentan:

“Manejarle un poquito más la parte de formación de formadores a los tutores para que tengan un mejor manejo porque saben que hay resistencia al cambio en todos los lugares en todos los proyectos. Tú llegas a nuevo a un trabajo y el compañero a veces no te quiere ayudar porque cree que tú lo vas a reemplazar. Manejarle un poco esa parte del cambio que ellos puedan manejar esa parte” (GDD-TD-T9, 6:96).

“Por problemas técnicos se extendió un poco el proceso” (GDD-MP-T1, 3:410);
“No me llevo me llegó el informe y lo pedí al distrito y tampoco me lo llegaron a entregar” (GDD-MP-T8, 3:371)

“Fue terrible en esa parte porque entonces en el espacio que nos evaluaron no había luz, no había abanico. Solamente era el computador, el computador se frisaba³⁹ mucho y había muchos, problemas técnicos. En ese aspecto me afectaba y uno tenía miedo de que se apague y se le vaya lo que uno había hecho y que el tiempo se acabe... “(GDD-B-T9, 7:334).

“Ya como tutora, con mi docente principiante, también tuve ciertas dudas, ciertos temores cuando iniciamos ya el proceso de la tutoría” (E2-DC, 5:32).

Sobre las inquietudes más relevantes respecto a los obstáculos para realizar el proceso de acompañamiento (acción tutorial), los tutores expresaron que, una de las principales dificultades que enfrentan, al momento de desarrollar la acción tutorial, es la distancia. El tiempo de desplazamiento, el costo del transporte representa para estos un elemento desmotivador y la actitud de algunos principiantes. Así narran los tutores estas dificultades:

“...En el caso de la lejanía se nos hace difícil en juntarnos por cualesquiera circunstancias ya sea de lluvia o por cualquier razón, porque de Bayaguana se tiene que recorrer como 20 kms. más o menos. (GDD-M, T5, 2:55).

“...Cuando yo llego a Monte Plata hay que caminar alrededor de 40 Km es una trayectoria que cuando te dejan los motores tienes que caminar más de tres horas, es una comunidad que cuando llueve no se puede caminar, los niños de ese sector no van a la escuela porque los padres tienen el temor de que pueda pasar algo, en las evidencias que hemos mandado nuestro las fotos en caballos y en varias zonas que hay que desmontarse del caballo figure la situación” (GDD-M, T7, 2:65).

Un aspecto que puede dificultar el cambio es el tiempo de dedicación y desplazamiento de los maestros-tutores. Las funciones como maestros en el aula y como gestores, también

³⁹ Refiriéndose a que el ordenador no respondía.

conlleva tiempo, esfuerzos y energía, lo que a juicio de Aspfors y Fransson (2015) parece ser una cuestión importante parece ser muy importante para maestros-tutores.

De igual forma, Harrison et al. (2005); Tang y Choi (2005) y; Ulvik y Sunde (2013), muestran evidencias de que muchos maestros tutores deserten por estas circunstancias, lo que a juicio de los autores influye de manera negativa para utilizar el potencial de la capacitación de tutores.

Además de esto, otra de las dificultades identificadas por los tutores es “la falta de compromiso de algunos maestros principiantes”. Esta dificultad se expresa, en algunos casos, como falta de interés y pereza; en otros casos con prepotencia y la descalificación de los tutores.

“...Sigo con el mismo temor de los principiantes que no tienen interés, tengo una principiante que esta desinteresada y dice que no tiene tiempo (ella es comunicadora y trabaja en un canal) ... cuando le pregunte qué pasaba, me dijo que no tenía tiempo y la respuesta fue, pues que el ministro de educación me cancele... alguien me diga cómo resolver ese problema” (GDD-MP-T10, 3:85).
“...El otro principiante aún no he podido reunirme con él porque era tarde ese día, le he mandado muchos mensajes y me la está poniendo imposible, o sea difícil y quedamos de juntarnos y nunca ha sucedido y le dije que estaba dispuesta cualquier día, lo vine a ver el día de la entrega de las laptops y hable con la encargada de recursos humanos que él no quiere trabajar” (GDD-B-T8, 4:90).
“...Le pregunte qué en que le puedo ayudar, el respondió irónicamente que a él no hay que ayudarlo en nada, él trabaja en el área de inglés y él puede instalar cualquier conversación porque tiene el manejo por varios años...” (GDD-B-T9, 4:98).
“...Me dijo que el currículo es muy flexible y que él no iba a trabajar con los contenidos que les manden. Incluso el director le dijo que hay muchas cosas que trabajar. Hay que buscar la forma que ellos acepten y bajen su ego” (GDD-MP-T12, 3:90).

Estos obstáculos que los maestros-tutores han manifestado como factores que dificultan el cambio, encuentran soporte autores como González-Miguel, Mayor Ruíz, y Hernández (2017, p.9, 2018, p. 203), cuando afirman que en algunos casos los maestros principiantes “se acomodan a los recursos, planificación y evaluación aprendida. No exponen ganas de avanzar en el camino de la inducción y tampoco se dejan asesorar-acompañar en sus inicios. Esto conlleva a que el mentor entre en una fase de desmotivación al realizar las visitas a las escuelas de dichos docentes”.

8.13.8 Triangulación de datos.

Como parte de la rigurosidad del proceso investigativo se ha llevado a cabo en medio de análisis cualitativo la primera triangulación de la información. Para ellos se tomaron las categorías resultantes y se compararon con las respuestas dadas por los tutores a las preguntas abiertas: ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos mejorables contenidas en el cuestionario de satisfacción de la capacitación para ser tutores.

En la Tabla 61 se realiza el contraste de información entre las categorías que más se acercaban a las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción aplicado in situ al finalizar la capacitación.

Para el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción aplicado a los tutores se siguió un proceso metodológico como el que sigue:

1. Se realizó un conteo de los comentarios realizados por los maestros-tutores, en total fueron 205 comentarios respecto a las bondades y áreas de mejora de la capacitación.
2. Revisión detallada de los 205 comentarios para identificar temas relacionados con las categorías, pero también para buscar la congruencia de las valoraciones con las opiniones dadas.
3. El tercer paso fue confrontar si algunos de los comentarios de los tutores estaban relacionados con las categorías emergentes de los datos cualitativos. Esta etapa generó como resultado que había coincidencia en varias categorías evaluadas en el primer nivel de satisfacción de corte cuantitativo.
4. El cuarto paso consistió en agrupar los comentarios en una tabla. El proceso se realizó relacionando, por un lado, aparecían las categorías emergentes de los datos cualitativos y, por otro lado, los comentarios dados por los tutores en las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción. La tabla 61 muestra el conjunto de categorías coincidentes, las preguntas abiertas realizadas en el cuestionario de satisfacción y los comentarios dados por los maestros-tutores.

Tabla 61.

Triangulación de datos referentes al cuestionario, Entrevistas y Grupos de Discusión.

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables |
|--|
| 1. Calidad y experiencia de los formadores |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>El desempeño de los facilitadores.</i> 2. <i>El buen dominio por parte de los exponentes.</i> 3. <i>Muy buena práctica utilizada.</i> 4. <i>La forma o dinámica de los diferentes expositores (españoles y dominicanos).</i> 5. <i>Lo mejor ha sido la experiencia de los maestros que han logrado el aprendizaje de tutores. La rapidez en la que se imparte la clase.</i> 6. <i>Los facilitadores tienen buen dominio de los temas.</i> 7. <i>La preparación de los facilitadores que me llevan a querer ser como ellos con mis principiantes.</i> 8. <i>Todos los conocimientos y estrategias de los facilitadores.</i> 9. <i>La excelente elección de los facilitadores para el desarrollo de esta capacitación.</i> 10. <i>Supieron elegir buenos facilitadores quienes llenarán mis expectativas.</i> 11. <i>Que los facilitadores nos ayudaron a partir de sus experiencias y nos mostraron estrategias nuevas y motivadoras.</i> 12. <i>Los facilitadores (capacidad y empatía).</i> 13. <i>Las competencias mostradas por los facilitadores.</i> 14. <i>Cada expositor tiene las competencias y conocimientos del tema dado.</i> 15. <i>El dominio de los maestros para instruirnos como maestros tutores.</i> 16. <i>El dominio de contenidos de los maestros.</i> 17. <i>El buen manejo y dominio de los módulos por parte de los maestros.</i> 18. <i>La capacitación de los formadores muy favorable, ya que a pesar de no ser de nuestro país están a la par con todos nosotros, hablamos el mismo lenguaje.</i> 19. <i>Los conocimientos de los facilitadores y la forma de transmitirlos.</i> 20. <i>La dinámica y motivación de cada uno de los maestros.</i> 21. <i>La eficiencia de los facilitadores.</i> 22. <i>Quienes nos capacitaron fueron maestros muy preparados y muy comprometidos con este proyecto.</i> 23. <i>Que cada facilitador estaba empoderado del módulo que le tocaba trabajar.</i> 24. <i>Los facilitadores 10/10 ¡excelentes!</i> 25. <i>El trabajo realizado por el equipo de maestro que han logrado fortalecer nuestros conocimientos.</i> 26. <i>La capacidad de los docentes y la estrategia de enseñanza.</i> 27. <i>El desenvolvimiento y conocimiento de cada facilitador/a.</i> 28. <i>Los planteamientos de los expositores de los módulos. Todo lo que pude aprender gracias a los facilitadores excelentes todos. Maestros muy preparados, buen dominio de los temas, se cumplieron mis expectativas. El empoderamiento de los módulos, el dominio de los facilitadores, los conocimientos que he adquirido, la correlación entre compañeros y facilitadores.</i> 29. <i>El desenvolvimiento de conocimiento que tiene cada docente formador, son claros y precisos.</i> 30. <i>Las habilidades y el grado de conocimiento de los maestros.</i> 31. <i>La capacidad y los conocimientos de los instructores de cada módulo.</i> 32. <i>La capacidad de cada uno de los maestros que lo impartieron la capacitación.</i> |
| 2. Calidad de los contenidos de los módulos |
| <ol style="list-style-type: none"> 33. <i>Que el tiempo debe ser más extendido (ósea se deben coger más días, no una semana, es muy poco.</i> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables |
|--|
| <p>34. Más tiempo por modulo.</p> <p>35. El liderazgo e innovador, práctica reflexiva y los diferentes métodos de evaluación.</p> <p>36. El módulo de práctica reflexiva me gustaría reforzar.</p> <p>37. Los diversos e importantes temas que se presentaron en cada uno de los módulos trabajados.</p> <p>38. Para mí lo mejor fue el módulo 3 sobre la práctica reflexiva. Dar seguimiento directo de los módulos.</p> <p>39. Las capacitaciones colaborativas, el trabajo en equipo.</p> <p>40. Las estrategias dadas para el manejo personal con los compañeros, fomentar lo colaborativo, lo personal.</p> |
| <p>3. Explicación exhaustiva de los módulos</p> |
| <p>41. Para mí el módulo #1 y práctica reflexiva, fueron los mejores</p> <p>42. La claridad con que fueron explicados cada uno de los módulos.</p> <p>43. Darnos técnicas de enseñanza de evaluación.</p> <p>44. El liderazgo, sobre reflexión sobre todo como evaluar.</p> <p>45. Las técnicas a utilizar y como evaluar</p> <p>46. Módulo 5, Liderazgo e Innovación.</p> <p>47. La reflexión de mi practica</p> <p>48. Lo más que me gusto fue liderazgo y evaluación.</p> <p>49. Las informaciones son claras, novedosas y del interés de los docentes, las cuales puedo poner en práctica. El desglose de los módulos y las afirmaciones de lo laboral en las aulas día a día.</p> <p>50. Las técnicas adquiridas para realizar mi labor como maestro tutor.</p> <p>51. El desglose de cada uno de los contenidos.</p> <p>52. Los contenidos han aclarado el rol y las dudas que había.</p> <p>53. La retroalimentación de los puntos de evaluación, las referencias psicológicas.</p> <p>54. El módulo #5, Liderazgo</p> <p>55. Para mí lo mejor del taller de capacitación ha sido el trabajo en equipo.</p> <p>56. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias.</p> |
| <p>4. Excelencia no cuantificable del programa de formación</p> |
| <p>57. La experiencia, fue muy extraordinaria,</p> |
| <p>5. Calidad en la organización y gestión del programa</p> |
| <p>58. Buena organización.</p> <p>59. Las capacidades del equipo gestor.</p> <p>60. Horario establecido, materiales y disposición representantes del MINERD.</p> <p>61. La calidad de los materiales entregados.</p> <p>62. Todo sobre todo el personal docente tanto del MINERD. Como de España muy bien propuesto y con muchas competencias.</p> <p>63. La atención brindada por el equipo organizador</p> |
| <p>6. Actitud de los formadores</p> |
| <p>64. Los facilitadores fueron muy claros en todos, o sea se dieron a entender, dinámico y respetuoso.</p> <p>65. La relación con los maestros y la forma de proyectar los conocimientos.</p> <p>66. La comunicación clara efectiva.</p> <p>67. El entusiasmo con lo que fue impartido que a su vez me ayudo a aprender.</p> <p>68. Los facilitadores bien preparados y con buenas metodologías para desarrollar cada módulo de una forma motivadora y enriquecedora.</p> <p>69. Participación, democracia, tolerancia (buen trato).</p> <p>70. Para mí fue todo el proceso porque los maestros facilitadores fueron comprensivos en todos los módulos trabajados.</p> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables |
|--|
| 71. <i>El énfasis que han puesto los formadores en nuestra preparación.</i> |
| 7. Aspectos valorativos generales |
| <p>72. <i>Muy buena, excelente, interesante y muy importante.</i></p> <p>73. <i>La integración y la relación con otros tutores de otros pueblos.</i></p> <p>74. <i>Que llene mi inquietud y me siento llena de los conocimientos que son imprescindibles para mi incorporación laboral como tutor.</i></p> <p>75. <i>Todos los módulos al final fueron muy satisfactorios.</i></p> <p>76. <i>El alto conocimiento que nos ha brindado cada información de los materiales.</i></p> <p>77. <i>Reforzar el módulo de práctica reflexiva.</i></p> <p>78. <i>Para mí todo "el aprendizaje" de cada módulo fue excelente.</i></p> <p>79. <i>Excelente jornada</i></p> <p>80. <i>El respeto que se ha demostrado, que este tipo de trabajo se ha realizado sin "politiquería".</i></p> <p>81. <i>Todo estuvo bien</i></p> <p>82. <i>Dotar de una de conocimientos necesario a cada uno de nosotros.</i></p> <p>83. <i>Ha gustado de la capacitación ya que me ayudó mucho para mi práctica docente y para instruir y servir de ayuda a mis principiantes.</i></p> <p>84. <i>En este caso han sido muy buenas las capacitaciones.</i></p> <p>85. <i>La experiencia y el aprendizaje adquirido. Compartir experiencia.</i></p> <p>86. <i>Adquirir conocimientos para aplicarlos en mi desempeño como tutora de maestros principiantes.</i></p> <p>87. <i>La capacitación completa para que todo es nuevo para mí.</i></p> <p>88. <i>No hay desperdicio, por tanto, considero que todo ha sido bien desarrollado y muy bien asimilado.</i></p> <p>89. <i>Todo el proceso desde la acogida, hasta la capacitación y clausura.</i></p> <p>90. <i>Todos los conocimientos transmitidos por los facilitadores, los técnicos y estrategias que utilizaron para facilitarlos.</i></p> <p>91. <i>Que continúen, porque nunca terminados de aprender, fue excelente.</i></p> <p>92. <i>Por el momento está todo excelente.</i></p> |
| 8. Metodología |
| <p>93. <i>La didáctica, el desarrollo de las clases.</i></p> <p>94. <i>Se ha cambiado la metodología de la enseñanza ha sido muy bien desarrollada.</i></p> <p>95. <i>La forma de metodología utilizada por los facilitadores.</i></p> <p>96. <i>Las metodologías utilizadas por los facilitadores nos han hecho encarar nuestra realidad y saber conocer lo que nos corresponde hacer como tutores e ideas de cómo hacerlo.</i></p> <p>97. <i>La dinámica y motivación.</i></p> <p>98. <i>Los tipos de estrategias utilizadas para la aprehensión de los contenidos de cada módulo. Espacio-tiempo: para debatir lo aprendido en el taller.</i></p> <p>99. <i>La integración y aceptación del grupo, las dinámicas utilizadas por parte del equipo de maestro.</i></p> <p>100. <i>La interacción entre tutores y facilitadores, la confianza que han depositado en nosotros. La interacción con los maestros de la universidad del extranjero.</i></p> <p>101. <i>La metodología de llevar estos nuevos conocimientos a los tutores, porque fueron de manera práctica e innovadora.</i></p> <p>102. <i>La dinámica utilizada por cada uno de los facilitadores.</i></p> <p>103. <i>La dinámica de trabajo, el interés que demostraron nuestros facilitadores. El espacio para impartir la clase.</i></p> <p>104. <i>El personal docente y los materiales entregados hasta ahora.</i></p> <p>105. <i>El método y las estrategias que se han utilizado para que el tutor tenga los conocimientos necesarios para ayudar al principiante.</i></p> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables | |
|---|---|
| 106. | <i>Los métodos innovadores utilizados por cada maestro.</i> |
| 107. | <i>La enseñanza de las diferentes destrezas y estrategias empleadas.</i> |
| 9. Eficacia de la capacitación | |
| 108. | <i>Las informaciones y temas tratados han sido de primera calidad y me ayudaran al desarrollo de mi práctica docente en lo adelante.</i> |
| 109. | <i>La preparación dada a los tutores.</i> |
| 110. | <i>Me ha dado la oportunidad de reflexionar para dar respuestas adecuadas a mis principiantes y contribuir con mejora planteada en el sistema.</i> |
| 111. | <i>He aprendido cosas que no sabía, podemos de mejorar lo que ya tenía.</i> |
| 112. | <i>He aprendido lo suficiente para el trabajo con los principiantes y compañeros de centros.</i> |
| 113. | <i>Darme respuestas a las inquietudes que poseía.</i> |
| 114. | <i>La transformación que ha logrado en mí para mejorar mi labor.</i> |
| 115. | <i>Todos los nuevos conocimientos que tenemos la forma de reflexionar que tengo gracias a la capacitación los saberes serán mejor implementado.</i> |
| 116. | <i>Los buenos conocimientos que llevo para aplicar y ponerlos en práctica.</i> |
| 117. | <i>Reforzar mis conocimientos, para luego apoyar y guiar a mi tutorado.</i> |
| 118. | <i>El conocimiento que hemos adquiridos sobre el manejo que vamos a tener al momento de acompañar a los maestros/as principiantes. También las dudas que nos han despejados en esta semana de capacitación.</i> |
| 119. | <i>A mi entender lo mejor ha sido la integración de los diferentes actores y la comunicación interactiva que ha fluido entre todos óseos niveles de confianza.</i> |
| 120. | <i>Para mí lo mejor fue los trabajos en equipo, la comunicación, la motivación y la reflexión.</i> |
| 121. | <i>Lo mejor es que las dudas que pudimos tener fuimos aclarado y por lo menos tenemos otra forma de ver las cosas. Aclaremos algunas dudas.</i> |
| 122. | <i>La enseñanza, el aprendizaje, las teorías utilizadas en el mismo, el compañerismo, la armonía, la paz y el entorno.</i> |
| 123. | <i>El afianzamiento de los conocimientos que ya teníamos.</i> |
| 124. | <i>Adquirir conocimientos, experiencias, para trabajar con mi maestro(a) principiante.</i> |
| 10. Adquisición de nuevas competencias | |
| 125. | <i>Los conocimientos adquiridos.</i> |
| 126. | <i>Que he aprendido y adquirido más conocimientos y cómo manejarme frente a un principiante.</i> |
| 127. | <i>Los conocimientos adquiridos y la ejecución de los mismos.</i> |
| 128. | <i>Que nos ha proporcionado conocimientos para trabajar los/as maestros/as principiantes.</i> |
| 129. | <i>Lo que más me gusto fue los aprendizajes adquiridos.</i> |
| 130. | <i>La reflexión grupal e individual.</i> |
| 131. | <i>Ha permitido adquirir nuevas competencias en torno al tema y afianzar los anteriores.</i> |
| 132. | <i>He mejorado mis conocimientos sobre la práctica docente, la evaluación y la importancia de una buena reflexión y una motivación en mis clases.</i> |
| 133. | <i>La enseñanza de cómo me voy a enfrentar a mi principiante y cómo voy a colaborar con él o ella en su proceso.</i> |
| 134. | <i>Que pudimos aprender para realizar las tutorías. Conocer más sobre estrategias y evaluación, pero sobre todo la integración de las personas.</i> |
| 135. | <i>Aprendí a como transmitir mis conocimientos a los demás y como socializar mis ideas con las de los maestros nuevos.</i> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables | |
|---|--|
| 136. | <i>La manera como he aprendido a hacer haciendo y cómo puedo ejercer un liderazgo capaz a través de concepción, el dialogo, el consenso y sin imposiciones.</i> |
| 137. | <i>Las dudas y algunos puntos desconocido fueron aclarado y conocidos y la convivencia con los demás maestros/as.</i> |
| 138. | <i>Aprendimos sobre la evaluación, las habilidades, y diferentes cambios de palabra.</i> |
| 139. | <i>He aclarado muchas dudas y que han sensibilizado en comprender como pueden sentirse los maestros principiantes. Tener más empatía.</i> |
| 11. Beneficios por la adquisición de nuevos conocimientos | |
| 140. | <i>“Ampliar mis conocimientos para mejorar mi práctica, mis competencias dentro y fuera del centro, que sé que me va a servir mucho esta capacitación para mi vida personal y profesional”.</i> |
| 12. Desarrollo de la autonomía personal | |
| 141. | <i>Con esta capacitación me siento en el camino correcto para realizar tan importante trabajo que me comparten.</i> |
| 142. | <i>Pude autoevaluarme en muchos aspectos de mi práctica docente y de mi vida personal.</i> |
| 143. | <i>La capacitación de los facilitadores me dio confianza y seguridad para comprender cada módulo.</i> |
| 13. Utilidad de lo aprendido | |
| 144. | <i>Implementar los conocimientos con nuestros principiantes.</i> |
| 145. | <i>Aprender de todos un poco y luego transmitirlo con mis alumnos y maestros principiantes.</i> |
| 14. Participación en una cultura de práctica | |
| 146. | <i>Compartir experiencias con los/as maestros y los compañeros/as que ayudaron a reforzar mis conocimientos y a la preparación para el proceso de tutorización.</i> |
| 147. | <i>Poder interactuar con otros maestros/as de otro país y de mi país. Que me están dando oportunidades de crecimiento.</i> |
| 148. | <i>El proceso completo para la interacción con los facilitadores y los maestros me aportan conocimientos y elementos para ser un buen tutor y mejor profesor y mejor persona.</i> |
| 149. | <i>Hay muchas cosas positivas, pero de manera especial la forma cómo aprendemos de cada uno de nuestros compañeros.</i> |
| 150. | <i>La importancia de aprender juntos/as, el fortalecimiento de experiencias, la complementación de metodología para la calidad.</i> |
| 151. | <i>Compartir experiencias con los facilitadores y los demás compañeros de trabajo.</i> |
| 15. Desarrollo de la autonomía personal | |
| 152. | <i>Lo mejor ha sido que a la vez de prepararme como tutora tuve la oportunidad de hacer un autoanálisis de mi labor como maestra, compañera y empleada y sobre todo la importancia de Ser y Estar.</i> |
| 153. | <i>Lo mejor de esta capacitación es que me llevó a verme a mí mismo en mi interior como maestro para de esta forma reflexionar y poder orientar a través del dialogo, para aprender de mi principiante y así crecer de forma mutua y colaborativa e integradora.</i> |
| 16. Cambio de actitud | |
| 154. | <i>Los conocimientos relevantes para mi práctica como tutor han cambiado mucho mi percepción sobre el trabajo que deberíamos realizar en los maestros principiantes.</i> |
| 17. Efectos de la capacitación | |
| 155. | <i>Que me siento capacitada para realizar la tutoría.</i> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables | |
|---|--|
| 156. | <i>Se han llenado mis interrogantes y mis expectativas. Estoy lista, todo ha sido constructivo y de mucha ayuda.</i> |
| 157. | <i>La socialización de conocimientos de maestros entre sí, nuevos aprendizajes que podemos desarrollar en el día a día como tutores para ir mejorando la práctica en sí, que es de buen bienestar para la educación en sí.</i> |
| 158. | <i>El aprovechamiento y empoderamiento de todo lo trabajado, ha fortalecido mi práctica y me he nutrido de aprendizajes, convertidos en conocimientos.</i> |
| 159. | <i>Saber cómo es que vamos a tutorial.</i> |
| 160. | <i>Que he podido reflexionar sobre mi práctica pedagógica y he obtenido herramientas para poder brindarle ayuda a mi futuro principiante.</i> |
| 18. Comprensión del rol de tutor | |
| 161. | <i>Poder aprender la ayuda que vamos a prestar a nuestros/as compañeros/as comprender que el desarrollo humano es un proceso que comienza con una "hipótesis de comprensión inadecuada".</i> |
| 162. | <i>Tener en cuenta que trabajamos con personas profesionales tener presente una buena empatía y respetar sus conocimientos.</i> |
| 163. | <i>Entender que no voy a enseñar ni a decir las cosas que deben saber, sino que debo partir de sus necesidades para que ellos mismos puedan resolver sus situaciones problemáticas solo yo guiándoles y además aprender a evaluar.</i> |
| 164. | <i>Los conocimientos adquiridos ya que pensé que cosas que no eran la adecuada para ser tutora voy a ayudar y escuchar para que luego entre ambos resolver.</i> |
| 165. | <i>Para mí todo fue interesante porque nos ayudó a tener claro el papel que vamos a desempeñar.</i> |
| 166. | <i>Excelente, transformar las prácticas pedagógicas a partir de las necesidades de nuestros principiantes. A trabajar en conjunto.</i> |
| 19. Cambio en la práctica como supervisor | |
| 167. | <i>Me ha ayudado a romper con el paradigma de ser yo quien diga cómo hacer las cosas, pues es mi maestro principiante que va a construir sus conocimientos que le ayudará en su crecimiento personal y profesional.</i> |
| 20. Toma de consciencia | |
| 168. | <i>El enseñarnos tantas cosas que no sabíamos o no estábamos claro.</i> |
| 21. Efectos colaterales beneficiosos | |
| 169. | <i>Los conocimientos adquiridos que también puedo poner en práctica con mis estudiantes, entusiasmo, creatividad y dinámicas.</i> |
| 170. | <i>Me ayudó a reforzar mi práctica en el acompañamiento pedagógico debido a que me permite repensar mi práctica.</i> |
| 171. | <i>El poder adquirir conocimientos nuevos para mí, los cuales me van a servir, para hacer que otra sepa hacer las cosas que se deben hacer para un mejor desarrollo pedagógico.</i> |
| 172. | <i>Todos los conocimientos adquiridos que pondré poner en acción en mi práctica docente.</i> |
| 22. Efectos motivadores | |
| 173. | <i>La gran integración, interés y gran motivación de cada uno de nuestros maestros en la formación.</i> |
| 174. | <i>Que nos motivó a querer ayudar, acompañar no solo a los maestros/as que tenemos que tutorizar sino a cualquier maestro que lo necesite.</i> |
| 23. Necesidad de generalización del programa de inducción | |
| 175. | <i>Me gusta que se les imparta a los maestros que no pudieron estar presente.</i> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables |
|---|
| 24. Cambio de percepción sobre la formación |
| 176. <i>Lo mejor es enseñar con la práctica, porque con la teoría no podía entender y comprender tanto como cuando lo hacíamos en la práctica de ahí la hipótesis de comprensión inadecuada de antes en mi caso.</i> |
| 25. Pertinencia contextual |
| 177. <i>La pertinencia del proyecto. Todo lo visto es aplicable a la realidad contextual tanto del principiante como del tutor/a.</i> |
| 178. <i>Los Pares académicos ayudaron en la aclaración de las dudas en un lenguaje coloquial.</i> |
| 26. Elevada exigencia del programa |
| 179. <i>Que nos ha dejado bien claro el rol del tutor con su principiante y de esa manera he comprendido el significado de la responsabilidad que amerita este proyecto.</i> |
| 27. Capacitación |
| 180. <i>Más tiempo para la lectura de los módulos en algún momento.</i> |
| 181. <i>Considero que es bastante material y muy poco tiempo</i> |
| 182. <i>Que se planifique con tiempo y los materiales lleguen para leerlo con anterioridad.</i> |
| 183. <i>El tiempo de la capacitación.</i> |
| 184. <i>El tiempo que sea preavisado con el anticipado prudente.</i> |
| 185. <i>La distribución del tiempo, que lleven a los maestros un poco más despacio, porque son muchas cosas.</i> |
| 186. <i>El tiempo para uno trabajar los materiales.</i> |
| 187. <i>La experiencia que estuvimos con los demás maestros y muy excelente los maestros facilitadores.</i> |
| 188. <i>Excelente trabajo, pero dedicar más tiempo a los módulos.</i> |
| 189. <i>Más tiempo, principalmente el ultimo día.</i> |
| 190. <i>Más tiempo horas clase.</i> |
| 191. <i>Creo que se debe trabajar con un poco más de tiempo dedicarle más espacio a cada módulo es lo único que veo para buscarle una mejoría.</i> |
| 28. Compromiso |
| 192. <i>Que se nos ha inculcado lo importante que es ayudar y servir de soporte a otros.</i> |
| 193. <i>Salí de este taller con una buena capacitación, para irlo a lo que es la práctica docente.</i> |
| 29. Importancia de que el tutor sea de otro centro educativo |
| 194. |
| 30. Interpelación de la práctica |
| 195. <i>Reconocer mis fallas, los errores que he estado cometiendo a lo largo de mi práctica docente, sobre todo la evaluación. Me ha gustado mucho. Me ayudara a mejorar y ayudar a que otros no cometan los mismos errores.</i> |
| 31. Necesidad de la inducción |
| 196. <i>Felicito esta iniciativa la entiendo como un paso muy importante en la mejora de la calidad de la educación dominicana.</i> |
| 32. Recomendaciones |
| 197. <i>Involucrar tutores de vasta experiencia en este aspecto para conocer sus vivencias.</i> |
| 198. <i>A los equipos de proyección se debe dotar de equipos de sonido adecuados para que en los momentos de presentación de los videos se pueda tener un mejor provecho de estos recursos.</i> |
| 199. <i>Pienso que debe mejorar el tiempo de trabajo.</i> |
| 200. <i>Mantener el equipo de capacitadores que tuvimos junto a la logística.</i> |

| Categorías/ ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? y los aspectos considere mejorables | |
|---|---|
| 201. | <i>Que sean más prácticos (los formadores) en cuanto a cómo vamos a hacerlo. Ejemplo: que ellos practiquen y nosotros poder ver para mejorar.</i> |
| 202. | <i>Que como nosotros vamos a ser tutores y tutorando siempre nos especialicen con diplomado para seguir ampliando nuestros conocimientos.</i> |
| 203. | <i>Mejorar, no sobrecargar de información porque al final no se queda con nada.</i> |
| 204. | <i>Darle seguimiento a cada tutor/a para así realizar un mejor trabajo.</i> |
| 205. | <i>Se debe mejorar el tiempo para desglosar cada módulo.</i> |

Nota: Elaboración propia.

Al realizar la triangulación de datos con los instrumentos aplicados, las 122 categorías emergentes del análisis de datos cualitativos, 32 se correspondían con categorías relacionadas a las opiniones de los maestros-tutores cuatro meses después de haber dado su opinión al momento de finalizar la capacitación. En la tabla que se muestra a continuación se puede observar la correspondencia que existe.

Esta triangulación de datos ha permitido, sobre todo, comprobar la información misma, detectando sus coincidencias, contradicciones, estableciendo, en suma, su veracidad. En la triangulación realizada se pudo obtener información importante sobre la satisfacción de los conocimientos adquiridos en la capacitación, por parte de los participantes.

La misma se obtuvo confrontando las respuestas dadas a las dos preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción con las categorías emergentes del análisis cualitativo, demostrando que tanto las valoraciones y opiniones muestran consistencia con las informaciones que ofrecieron los tutores en los grupos de discusión y entrevistas realizadas.

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES

10. Conclusiones

10.1. Introducción

Basado en los resultados previamente presentados, referentes a la “evaluación de la acción tutorial realizada por los maestros tutores del Proyecto Piloto de Inducción de Maestros Principiantes de la República Dominicana”, y desde la perspectiva teórico-metodológica asumida en el presente estudio, se formulan las siguientes conclusiones, recomendaciones y correspondientes implicaciones para la gestión del servicio y desarrollo de la carrera docente, en la República Dominicana.

Para hacer una lectura apropiada y contextualizada de estas conclusiones, se deberá tomar como punto de referencia los aspectos teóricos-metodológicos que han orientado e influido para la elaboración de estas, como son:

- La finalidad de esta investigación consistió en generar información respecto a las mejoras y cambios producidos en los maestros con experiencia que desempeñan sus funciones desarrollando programas de acción tutorial con los principiantes, después haber participado en la capacitación para tutores.
- Las argumentaciones que aparecen en las conclusiones están influenciadas por la creencia y forma de entender la acepción de “efectos de la capacitación tanto en el desarrollo de programas de acción tutorial” (objeto de estudio) para maestros principiantes como en la práctica y desempeño profesional de los maestros con experiencia por parte del investigador, por las técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información y por conformación de la muestra participante (el total de 243 maestros-tutores que completaron el cuestionario de satisfacción y 65 profesionales que ocupan distintos cargos docente y administrativo en el sistema educativo preuniversitario dominicano que participaron en las entrevistas y grupos de discusión).
- Las conclusiones recogen, principalmente, los relatos, opiniones y comentarios de los maestros tutores que han vivido la experiencia de participar en la capacitación y desarrollar programas de acción tutorial con los nuevos maestros (maestros principiantes); es decir, que han que experimentado de manera directa los cambios y mejoras tanto en los maestros principiantes acompañados como en su propia práctica docente.

En una menor proporción, también se incluyen las opiniones y comentarios de los maestros principiantes, directores de centros, y directores y técnicos distritales.

- Las conclusiones pueden comprenderse mejor en el contexto geográfico donde ha tenido lugar; esto es, las regionales educativas de Monte Plata y de Bahoruco correspondientes a tres provincias de República Dominicana. Sin embargo, tomando en cuenta en muchos de los casos, la homogeneidad del contexto latinoamericano también puede ser válida en esos entornos geográficos.
- Las conclusiones reflejan el sentir de los maestros-tutores y demás informantes clave respecto a los efectos de la capacitación en el ámbito personal, profesional e institucional; es decir, no se pretendía ni era objeto de estudio la comparación de las valoraciones dadas por los tutores de las regionales donde se realizó el estudio.

Están organizadas en tres secciones. Las primeras contienen las relativas a los objetivos planteados en la investigación y los niveles de resultados obtenidos de acuerdo al modelo de Kirkpatrick (1999). En las segundas se exponen los principales aportes, lecciones aprendidas e implicaciones, así como las perspectivas respecto a futuras investigaciones referentes a la línea presentada. Las terceras van en dirección a describir las limitaciones que a lo largo de la investigación y las oportunidades de mejora.

En relación con los objetivos de la investigación fueron orientados a indagar respecto a los efectos que ha generado la capacitación en tutores en el desarrollo de programas de acción tutorial y en su misma práctica docente y determinar el grado o magnitud en que dichos objetivos fueron alcanzados.

De igual forma, las conclusiones referidas a los cuatro niveles están centradas en proporcionar información, basada en las evidencias sobre la eficacia y adecuación de los objetivos del programa, las eficiencias y logros alcanzados por los participantes en la acción formativa; así como la transferibilidad y aplicabilidad de las competencias desarrolladas en la capacitación y el desarrollo de programas de tutoría. Finalmente, se buscaba recoger evidencias respecto a la utilidad, continuidad e impacto de la acción formativa a nivel del aula del centro y de los distritos educativos de las regionales de Monte Plata y Bahoruco.

En ambas conclusiones se presentan de manera sintetizada los dominios cualitativos analizados anteriormente: evaluación de resultados, diferida desde la perspectiva de quiénes vivieron la experiencia y en combinación con los soportes teóricos-empíricos sobre el tema objeto de estudio trabajado en capítulos anteriores.

En el caso del modelo de Kirkpatrick, las conclusiones son presentadas en primer lugar, desde los efectos generados de manera intrínsecos en los maestros-tutores como resultado de la capacitación (Satisfacción y Aprendizaje) y, en segundo lugar, efectos extrínsecos (Transferencias e Impacto Resultante), vinculados a aquellos efectos generados y evidenciado con los estudiantes en el aula, el centro educativo como ya lo interno de los distritos de las regionales de Monte Plata y Bahoruco. Además, se exponen las lecciones aprendidas y las limitaciones que a lo largo de la investigación se experimentaron. En adición, se intenta exponer de manera general la prospectiva respecto a futuras investigaciones que se pueden realizar referentes a esta línea de investigación presentada.

Por último, antes de iniciar la formulación de las conclusiones, es necesario recordar que la presente investigación pretendía responder a la pregunta problemática, ¿Cuáles son los efectos (cambios y mejoras) en la práctica educativa y desempeño de los maestros-tutores como resultado de haber participado en el programa de capacitación y el acompañamiento realizado en la acción tutorial desarrollada a maestros principiantes, en marco del *Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes en las Direcciones Regionales de Educación 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano?*

El interés principal del autor de este estudio era indagar sobre las experiencias de los maestros-tutores, a partir de que fueron seleccionados para el entrenamiento de tutoría, hasta la puesta en funcionamiento de programas de acción tutorial luego de haberse capacitado. Es decir, el investigador buscaba revivir y reconstruir las experiencias de los tutores, través de relatos opiniones y comentarios con la finalidad de indagar sobre los cambios y mejoras tanto en el desempeño como tutores acompañando maestros principiantes, como en su propia práctica profesional.

10.2. Conclusiones centradas en los objetivos de investigación y niveles de resultados

1. Valorar la satisfacción de los maestros-tutores respecto al programa de capacitación para desarrollar acciones de tutoría con los maestros principiantes.

Sobre este primer objetivo respecto a la valoración de los maestros-tutores del programa de capacitación recibido para desarrollar la acción tutorial con los maestros principiantes, se pudo establecer que el programa no sólo alcanzó los objetivos previstos para lo cual fue diseñado, sino que superó las expectativas dando como valor agregado una actualización de contenidos y un desarrollo de nuevas competencias para perfeccionar la práctica de los maestros tutores.

Estas afirmaciones fueron comprobadas, tanto al aplicar in situ, el cuestionario, cómo con las Entrevistas y Grupos de Discusión a informantes clave sobre el proceso. Estas ideas encuentran sustento teórico en autores como Rodríguez (2005) en el sentido de que se podría considerar que la formación fue eficaz. Según este autor, el valorar la satisfacción de los participantes es lo mismo que medir el nivel de reacción, es decir, conforme a lo planteado por dicho autor, si la cuantificación de reacciones es favorable, significa que la preparación fue valiosa para los participantes.

No obstante, hay que reconocer que este tipo de encuesta no posibilita una muestra que provea evidencias contundentes acerca de si la eficacia y utilidad de la capacitación desarrollada fue satisfactoria para los participantes en contextos reales. Es decir, estamos frente a evidencias empíricas débil, y en cierta forma no permiten explicar los efectos deseados de la formación en niveles más complejos: la práctica real, la cultura o el aprendizaje de los estudiantes (Feixa, et al. 2015).

Para minimizar la utilidad limitada del instrumento, se aplicaron otras técnicas como Entrevistas y Grupos de Discusión a diferentes informantes clave, incluyendo al mismo maestro-tutor para corroborar y comprobar la consistencia de esas valoraciones cuatro después de haber finalizado la capacitación (evaluación en diferido).

Las categorías emergentes de origen cualitativas posibilitaron demostrar la consistencia de las respuestas dadas por los participantes al cuestionario de satisfacción, permitiendo determinar que los participantes al finalizar, y algún tiempo después de la capacitación, aún estaban motivados para seguir aprendiendo.

En consecuencia, se ha comprobado que los maestros-tutores consideraron como favorable la capacitación valorándola con altos niveles de satisfacción. De esto se deduce que la capacitación fue muy positiva, y por derivación se concluye que fue eficaz. Lo que refuerza lo expresado por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) al asegurar que cuando los participantes reaccionan de manera negativa, reducida, y de manera poco favorable, es muy probable que no estén motivados para aprender. En este caso las valoraciones fueron muy satisfactorias en los dos momentos en la que fue evaluado este primer nivel de resultado.

Sin embargo, aunque no son unas valoraciones significativas. Según se deriva de los resultados, parece ser que la capacitación fue mejor valorada por los maestros tutores de la Regional de Monte Plata. Las opiniones de los tutores, en este sentido, deberán ser tomadas en cuenta para próximas ediciones del programa de capacitación; esto es, la organización de la capacitación debe ser revisada para garantizar que la eficacia de la formación sea mejorada significativamente. De igual forma se ha podido comprobar que hay aspectos menos útiles o que necesitan ser mejorado para ediciones futuras del programa, por su relevancia respecto al puesto de trabajo. Entre las diversas recomendaciones que aportan los tutores al responder la pregunta abierta respecto a las posibles mejoras para futuras capacitaciones están:

- Mejorar la adecuación de los equipos tecnológicos (proyectores, sonido entre otros).
- El manejo del tiempo, para no sobrecargar la información, dar mayor espacio para desglosar y profundizar los módulos se puedan poder leer los materiales.
- Practicidad de los formadores, en cuanto cómo hacer la tutoría.
- Seguir ofreciendo este tipo de capacitación para profundizar los conocimientos.
- Seguimiento a los tutores en el desarrollo de la acción tutorial con los maestros principiantes que acompaña.

En síntesis, la capacitación ha sido percibida por los maestros-tutores:

- Como una oportunidad para actualizar los conocimientos y desarrollar nuevas competencias, no como un curso más a la cual estaban acostumbrados.
- Reafirmar su identidad como docente y su contribución a la calidad educativa dominicana.
- Le ha servido para mejorar su práctica de aula y en el desempeño de las funciones que realizan, caso de los directores técnicos distritales y coordinadores pedagógicos.

En conclusión, el primer nivel se centra en la satisfacción de los participantes respecto a la estructura, organización y desarrollo de la acción formativa, considerando que una satisfacción positiva favorece la permanencia del programa (Gairin, 2010). Dicho esto, si se observan las categorías de la figura 74 (valoración global) se podrá notar que responde en gran medida a los indicadores que, según diversos autores, se deben valorar en este primer nivel.

Por ejemplo, el desempeño de los formadores, los contenidos y el dominio de la asignatura (Kirkpatrick, 2006), la metodología y cumplimiento de las necesidades individuales (Clements y Jones, 2006); el manejo del tiempo, la claridad de las exposiciones, los aspectos teóricos-prácticos, la integración, idoneidad del calendario, los medios y materiales didácticos (Jiménez, 2011), así como también lo apropiado de las instalaciones, y el ritmo, claridad de las explicaciones y ambiente de trabajo (Jiménez y Barchino, 2010) y el uso de métodos y actividades formativas (Herrero & Calí 2012).

Por consiguiente, la evaluación de este primer nivel responde en su mayoría a los objetivos, categorías e indicadores valorados en esta investigación, por lo que se puede afirmar que los datos recopilados proporcionan información sobre las diferentes características del programa de formación (Jiménez y Barchino, 2010). Estos son de gran utilidad para la toma de decisiones y perfeccionar el programa (Reza, 2007) y permitieron determinar la motivación intrínseca de los participantes para seguir aprendiendo (López, 2005).

Otro hallazgo interesante lo fue que la combinación de técnicas tanto cualitativa como cuantitativa posibilitó demostrar los niveles de satisfacción de los participantes de la capacitación recibida.

2. *Valorar la utilidad que le han dado los maestros-tutores a los aprendizajes y las competencias (conocimientos, habilidades y disposiciones actitudinales) logradas como resultado de haber participado del programa de capacitación.*

Tal y como se había comentado anteriormente en los resultados, este nivel no estaba previsto ser evaluado en esta investigación, sin embargo, debido a las abundantes unidades de significado generada (292 unidades de significado) en el análisis cualitativo estimó pertinente analizar cómo han utilizado los aprendizajes y competencias logradas los maestros tutores en la capacitación para mejorar su desempeño profesional después de haber finalizado el programa de capacitación.

En este sentido, se puede afirmar que los nuevos aprendizajes les fueron útiles porque les ayudaron a tomar conciencia respecto el proceso docente-educativo; así como sobre la importancia de apoyar a los maestros principiantes en su inicio al ejercicio de la función docente. Se evidenció que los maestros-tutores han incorporado en su vocabulario un lenguaje exclusivamente técnico, al referirse a conceptos tanto al desarrollo de acción tutorial con el maestro principiante, como a elementos que componen el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Lo que supone que han podido contextualizar y comprender los contenidos recibidos en los módulos.

De acuerdo a los datos analizados, las competencias y aprendizajes desarrollados en la capacitación han sido de múltiples beneficios, no sólo para realizar la acción tutorial con los maestros principiantes, sino para mejorar la práctica docente y las funciones que realizan en el sistema educativo dominicano, ya sea como técnico o como director o coordinador académico. Por lo cual, la capacitación puede asociarse a procesos de mejora a nivel personal y profesional, que posteriormente se convierte en uno de los factores que posibilitan el cambio a nivel institucional.

De acuerdo a Ferreira y Marsilli (2012) estos resultados positivos de la capacitación generan oportunidades para el cambio, el aprendizaje, el desarrollo y la movilización de competencias en los participantes.

Según estos autores, obtener un resultado positivo tiene como consecuencia positiva que se creen las condiciones necesarias que producirán cambios en el ámbito laboral de los maestros-tutores.

De igual forma se ha podido evidenciar que los maestros-tutores el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas que han podido que han consolidado en el transcurso de los meses posteriores a la capacitación y que las están desarrollando tanto en los programas de acción tutorial con los maestros principiantes como en su función como docente en sus respectivos centros educativos.

Como dato relevante, cabe destaca que una de las competencias desarrolladas por los maestros-tutores, de acuerdo con el análisis realizado y los resultados obtenidos fue la competencia evaluativa. Lo que indica que la capacitación ha sido útil para poner en práctica en su vida laboral nuevas métodos y nuevas metodologías para evaluar los logros de aprendizaje e impactar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

Esta clase de efecto producido por la capacitación, ha implicado un crecimiento personal y profesional de los maestros-tutores, acompañado de un cambio de actitud en cuanto al reconocimiento de que estaban realizando una práctica docente inadecuada.

Los participantes de la capacitación (tutores) son más conscientes de las necesidades propias, de sus estudiantes, y de los maestros principiantes que acompañan. Se aprecia un cambio cualitativo profundo en cuanto al reconocimiento de que, para poder acompañar a otros, necesitan mejorar su propio desempeño como docente, reflexionar sobre su práctica y tomar conciencia respecto a su rol como acompañante, pero también en su función como docente, directivo, técnico distrital y coordinador pedagógico.

Esto permite verificar el logro del segundo objetivo de la presente investigación, por lo que se puede concluir que los maestros tutores desarrollaron un aprendizaje significativo al confrontar, analizar y reflexionar acerca de qué hacen, cómo lo hacen y porqué lo hacen. A esto se le puede añadir, el cambio de conducta sobre la comprensión del rol del tutor y del líder y una mejora significativa sobre la concepción de acompañamiento a otros colegas.

Este último cambio de actitud, va acompañado en una reducción el carácter sancionador y fiscalizador en su rol de supervisor, al momento de acompañar a los maestros en servicio. Sin embargo, un aspecto que amerita atención sobre la capacitación, es la recomendación dada a los formadores de la capacitación respecto a la utilización de estrategias más prácticas para ayudarlos a profundizar sobre el cómo hacer la acción tutorial con los maestros principiantes.

Sobre esta conclusión, Kirkpatrick (1987, 2006, 2012) confirma que el aprendizaje es entendido como el grado en que los participantes efectivamente adquirieron los nuevos aprendizajes, cambio de actitudes, mejora de conocimientos, incremento de habilidades e incorporación de nuevas competencias como resultado de la formación recibida. En este sentido, el autor plantea que el aprendizaje se valorará de acuerdo a la determinación del logro de los objetivos propuestos, ideas que también son apoyadas por Guskey (2002) quien destaca que los insumos generados en este nivel se pueden utilizar para determinar si los participantes aprendieron lo que estaba planteado aprender. Jiménez (2011) también recomienda evaluar aquellos principios, hechos y técnicas que fueron comprendidas y obtenidas por los participantes.

En este segundo nivel se determinó la asimilación de la formación, así como algunos de los factores que incidieron para que los participantes aprendieran, tales como los **contenidos del programa, las actividades de aprendizaje, estructura, los materiales y las herramientas empleadas en el programa de formación** (Jiménez y Barchino, 2010). Esto comprueba que la utilidad de los aprendizajes y competencias desarrolladas por los maestros-tutores puede estar relacionada con las dimensiones antes mencionadas, debido los niveles altos de satisfacción expresadas en las valoraciones (puntuaciones y opiniones) de los maestros-tutores en las técnicas e instrumentos aplicados y analizados.

Lo anterior significa que, el programa de capacitación fue altamente efectivo. Aunque la verificación de que se produjo aprendizaje y se desarrollaron competencias en los maestros-tutores fue corroborado por técnicos distritales, directores centro y maestros principiantes, se reconoce que, para comprobar de manera profunda los aprendizajes adquirido habría que aplicar otras técnicas e instrumentos mediante los cuales se verifiquen tantos conocimientos teóricos como prácticos.

Para esto, Rubio (2003) y Lazzati (2008) recomiendan utilizar pruebas antes y después de haberse realizado el programa de formación. También se puede efectuar mediante el análisis del portafolio de evidencias, carpetas de aprendizaje y metarrelatos que, por lo general son utilizados para apreciar la evolución y avance de los participantes.

De igual forma, según los relatos de los maestros tutores y las categorías emergentes del análisis cualitativo se ha podido validar la relación existente entre el nivel de satisfacción y el aprendizaje como resultado de la acción formativa en la que participaron los maestros-tutores, es decir, que estos dos niveles están centrados en los efectos intrínsecos de la capacitación en la persona que la recibe.

Esta relación se ha establecido mediante la comparación de la motivación, los cambios de actitudes y la toma de conciencia percibidos al evaluar ambos niveles, mediante preguntas reflexivas que posibilitaron identificar aquellos principios, hechos y técnicas que fueron comprendidas y aprehendidas por los participantes, además de los comentarios de directores, técnicos distritales y maestros principiantes quienes corroboran que los maestros-tutores han desarrollado nuevas competencias, han cambiado de actitud en diversos aspectos claves para el ejercicio de la profesión docente, entre ellas la forma de acompañar a los maestros en servicio en rol de técnico o director de centro, el reconocimiento de una supervisión centrada en sí mismo y en la fiscalización, entre otros.

En síntesis, se puede concluir que los maestros-tutores han utilizado los aprendizajes y las competencias desarrolladas en la capacitación para:

- Cambiar la forma de pensar y de actuar respecto al trabajo que realizan como docente y como acompañantes de maestro principiante;
- Revisar y transformar la propia práctica docente;
- Cambiar de actitud frente al acompañamiento que realizan a los maestros en servicio en su función de técnicos y coordinadores pedagógicos;
- Renovar su compromiso con la profesión docente;
- Avanzar desde una práctica de supervisión tradicional a una práctica reflexiva centrada más en la persona que se supervisa.
- Planificar y evaluar de manera más eficaz el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Ayudar a los estudiantes a ser más autónomos y utilizar sus ritmos de aprendizaje para avanzar progresivamente hacia los logros académicos.
- Usar nuevas técnicas y elaborar nuevos instrumentos para la evaluación de los logros estudiantiles.

- Autoanalizarse de cómo estaban liderando el proceso educativo.
- Sensibilizarse en torno a la necesidad que tiene el maestro principiante de ser acompañado, orientado y asesorado en sus primeros años de ejercicio profesional.
- Utilizar nuevos métodos y estrategias que posibilitan una evaluación más rigurosa y formativa para los estudiantes.

3. *Describir las transferencias de aprendizajes y el impacto que ha producido la formación que han recibido los maestros- tutores en su propia práctica docente y en la acción tutorial.*

Para la verificación sobre las repercusiones y efectos de la capacitación en los maestros-tutores, transcurrieron cuatro meses después de finalizar la acción formativa se aplicaron técnicas como la Entrevista y Grupos de Discusiones.

Los resultados sobre la utilidad dada a los aprendizajes y las competencias desarrolladas en la práctica docente y cómo han repercutido, en término de cambio de comportamiento, tanto en la efectividad del proceso docente-educativo, en el desempeño como técnicos, directores, maestros y/o coordinador pedagógico, como en la mejora sustancial de los aprendizajes de los estudiantes quedan reflejado en los relatos de los maestros-tutores.

Entre las categorías emergentes como resultado del análisis cualitativo sobre este nivel de resultado se pueden apreciar la participación en una cultura de práctica, el desarrollo de la autonomía personal y, la aplicación en la práctica docente de lo aprendido.

Para hablar de cambio y repercusiones en la conceptualización de la práctica y el proceso educativo, significa que, las destrezas, las habilidades y los conocimientos que los participantes desarrollaron han sido percibidos, no sólo por el autoanálisis que ellos mismos han realizado como parte de su desarrollo personal y profesional, sino por las evidencias de transformación y mejora significativa de su función como docente, contribuyendo de esta manera a generar un efecto multiplicador en sus lugares de trabajo.

Basado en lo anterior, se comprueba que tanto la capacitación como el desarrollo de programas de acción tutorial han tenido una notable repercusión en los maestros-tutores aplicando lo aprendido en su aula: realizando ejercicios sobre los tipos de aprendizaje de los estudiantes, evaluando de manera más justa y equitativa a los estudiantes y promoviendo en ellos un aprendizaje autónomo.

De igual forma, el maestro-tutor valora la capacitación como una experiencia positiva que ha supuesto el logro de la autonomía personal, percibiendo más seguridad en el desarrollo de programas de acción tutorial, considerando que la capacitación los preparó para el acompañamiento y ejercer funciones de liderazgo con los docentes en rol como directores de centro.

En general, se puede concluir que el tercer objetivo planteado ha sido alcanzado, porque se ha demostrado que los maestros-tutores han movilizado a su práctico profesional (docente y técnico) las competencias desarrolladas durante la acción formativa. Esto permite afirmar que, la manera cómo se diseña y se ponga en funcionamiento la acción formativa provoca cambios, en cuanto a disposiciones actitudinales de quiénes participan.

Finalmente, las mejoras y cambios introducidos en la práctica docente de los maestros-tutores permiten evidenciar los efectos de la capacitación y de la transferibilidad de los contenidos de los módulos, ya sea como acompañantes de maestro principiante, directores de centro, técnicos distritales o coordinadores pedagógicos, existe evidencias de que han aplicado los contenidos de los módulos para mejorar sus funciones. Lo que significa que la preparación de los maestros-tutores debe tener alta prioridad en las políticas educativas, formadores de docentes e investigadores (Hobson et al., 2009).

Entre las conclusiones más contundentes que posibilitan demostrarlo se han encontrado evidencias respecto a la:

- Participación en una cultura de práctica compartiendo lo aprendido con otros colegas, mediante talleres sobre evaluación y planificación de los aprendizajes. Con esto se evidencia que los maestros-tutores han replicado los contenidos de los módulos que recibieron en la capacitación, haciendo uso del principio de aplicabilidad de los contenidos del programa.
- Ayuda otros compañeros a identificar los diferentes estilos de aprendizajes de sus estudiantes, compartiendo lo aprendido en espacios de reflexión sobre su experiencia.
- Modificación de la manera de gestionar el centro educativo en su función como directora, delegando funciones, y ofreciendo un trato más humano a los maestros bajo su mando.
- Realización de reuniones-encuentro con otros directores de centros para compartir la experiencia y sensibilizarlos respecto a la oportunidad que tiene un centro al

disponer de un maestro-tutor como valor agregado para mejorar la calidad tanto de lo que enseñan como de lo que aprenden los estudiantes.

- Movilización las competencias desarrolladas, tomando la iniciativa en su propio centro educativo para compartir en los grupos pedagógicos lo que aprendieron, especial sobre en temas sobre planificación y evaluación.
- Mejora sustancial en la práctica educativa, movilizandando las competencias desarrolladas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con los estudiantes.
- Elaboración de planes de acogida para otros los centros educativos de los distritos que conforman las regionales que no estaban participando del proyecto.
- Valoración del estudiante que es el quien recibe directa o indirectamente los efectos de la formación en el aula, mejorando la manera de tratarlos y conduciendo su proceso para que alcance un aprendizaje significativo.
- Prácticas docentes mejoradas, desde el autoanálisis, haciéndola más reflexivas y cambiantes, contribuyendo a la motivación de otros colegas a modificar y transformar su práctica educativa.

Sobre estos cambios y repercusiones en la práctica docente del maestro-tutor, como efecto positivo de la capacitación, es relevante destacar que cada uno de los aspectos antes mencionados está relacionado entre sí, es decir que en muchos casos uno de ellos ejerce mayor influencia para que los demás ocurran. Por lo cual, se puede concluir que la capacitación y el desarrollo de programas de acción tutorial ha permitido lograr una mayor comprensión y fortalecimiento respecto al compromiso que tienen los maestros-tutores con la profesión docente. El programa de capacitación para tutores ha sido efectivo, con independencia de los objetivos establecidos porque:

- Ha logra ciertos efectos positivos, tanto en los participantes como en el contexto laboral, después de haber recibido la formación
- Se ha evidenciado mejoras significativas en la práctica educativa y óptimos resultados en relación con los recursos invertidos, los cambios y transformaciones generados en la práctica educativa de los participantes porque han transferido lo aprendido al proceso decente-educativo.

No obstante, respecto a los factores que pudieron inhibir la transferencia y aplicación de lo aprendido de manera más significativa, se han identificado a lo largo de esta investigación que algunos están relacionados con:

- La resistencia al cambio de los directores de centro.
- El temor a que la ayuda sea rechazada.
- Los problemas de gestión institucional.
- La distancia para acompañar al maestro principiante.
- El tiempo para realizar la tutoría
- El desinterés y falta motivación de los maestros principiantes.

Desde esa perspectiva, el valor de la evaluación de la transferencia radica en descubrir qué factores han facilitado o dificultado este proceso, sobre todo, en términos de barreras que han impedido que la formación sea transferida son respecto a la evaluación de los resultados de la transferencia (Herrero, 2012).

Además, cabe destacar que, a pesar de haber encontrado estas evidencias que confirman que hubo transferibilidad y aplicabilidad de lo aprendido, se hace necesario profundizar en prácticas más reales mediante la aplicación otras técnicas e instrumentos, así como el análisis de videos sobre la práctica educativa y el desarrollo de la acción tutorial para verificar la cristalización del cambio en el contexto laboral de los maestros tutores.

La necesidad de recoger evidencias obliga a disponer de una especificación clara sobre los comportamientos profesionales, competencias y/o funciones que se han trabajado durante la acción formativa y que tienen que ser objeto de evaluación.

Para esta investigación se toma como parámetro para verificar el objetivo previsto las reflexiones, análisis, de las autoevaluaciones que los mismos tutores compartieron en sus relatos. Esto es debido a la dificultad de evidenciar directamente los comportamientos de los participantes, estos resultados se acostumbran a recoger en forma de autoevaluaciones sobre el grado de aplicación logrado a partir de la formación (Herrero, 2012). La evidencia empírica producida al respecto ha sido débil y no permite explicar los efectos deseados de la formación en niveles más complejos: la práctica real, la cultura o el aprendizaje de los estudiantes (Feixa, et al. 2015).

4. *Identificar los cambios y mejoras que se evidencian en su práctica docente como resultado de acompañar a los maestros principiantes.*
 5. *Verificar el impacto que ha producido la formación que han recibido los maestros-tutores en la práctica maestros del principiante y en la cultura institucional del centro.*
-

Uno de los principales objetivos de la formación continua es precisamente la introducción de cambios en el puesto de trabajo de las personas que la reciben y eso es lo que justifica la relevancia de la evaluación de la transferencia de la formación (Herrero, 2012), y que a juicio de autores como Jiménez y Barchino (2010) y Steensma y Groeneveld (2010) significa evaluar si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la institución de forma efectiva y eficiente. Según Kirkpatrick & Kirkpatrick (2007) los resultados finales de la acción formativa ocurren debido a la asistencia de los participantes a la formación, teniendo como finalidad verificar si ha habido impacto efectivo y eficiente en la institución donde labora.

Desde esta perspectiva, los efectos de la formación de acuerdo a Herrero (2000), se pueden definir como “las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conlleva para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados” (p. 4).

En ese sentido, en relación a los dos últimos objetivos que pretendían comprobar si están relacionados con los efectos y repercusiones de la capacitación y el desarrollo de la acción tutorial en las instituciones donde trabaja o laboran los maestros-tutores.

Se puede concluir que respecto a la identificación de los cambios y mejoras que se evidencian en su práctica docente como resultado de acompañar a los maestros principiantes, se ha podido comprobar que:

- Los efectos de la capacitación son visualizados por los propios compañeros de trabajo quienes observan y perciben un cambio de actitud en el maestro-tutor en relación al ejercicio de sus funciones.
- Existe mayor sensibilización respecto a la atención que necesita el maestro principiante.

- Mediante un proceso retrospectivo los maestros-tutores se pudo reconstruir la experiencia de sus inicios como maestros principiantes, viabilizando mayor sensibilización y compromiso para llevar a cabo programas de acción tutorial que posibiliten al maestro principiante desarrollar procesos educativos de mejor calidad que ellos que no recibieron ningún tipo de apoyo. Esto se evidencia en las expresiones y testimonio de muchos maestros tutores que compartieron las vivencias y vicisitudes al inicio de la docencia en el capítulo de resultados.
- La entrada traumática y los desajustes a nivel institucional que tuvieron los maestros tutores al integrarse a la función docente, afectaron de manera profunda los primeros años de ejercicio profesional, permitiéndoles ser empático con los maestros de nuevo ingreso.

Asimismo, se ha podido verificar que los maestros-tutores, destacan como aspecto relevante para ejercer la función de tutoría con los maestros principiantes el seguimiento sistemático que suministrado por MINERD. De igual forma, se evidencia la repercusión de la capacitación, en cuanto al reconocimiento e incorporación de valores como la empatía la tolerancia la humildad, la paciencia y la flexibilidad por parte del maestro-tutor, tanto en el acompañamiento a los maestros principiantes como en su ejercicio profesional (maestro, director, coordinador o técnico docente).

En lo relativo a la verificación del impacto que ha producido la capacitación en los maestros-tutores y que a su vez ha repercutido en la cultura institucional del centro y en la práctica maestros del principiante se puede concluir que:

- Que han ampliado su mirada respecto a la realidad y al contexto donde realizan la acción tutorial observando otras maneras de gestionar del proceso educativo en otros centros.
- Los cambios y las mejoras introducidas por los maestros-tutores ha repercutido positivamente en el centro educativo, posibilitando, a partir de las transformaciones, del diálogo y la reflexión realizada respecto a su propia actuación que, el equipo docente recupere el compromiso y se vea más preocupado por cómo aprenden los estudiantes.

Existen evidencias contundentes de que el desarrollo de la acción tutorial con los maestros principiantes ha tenido efectos positivos en los centros educativos donde laboran. Esto permite deducir y concluir que los maestros-tutores comprendieron y aplicaron los contenidos de los módulos desarrollados en la capacitación. Lo que posibilita comprobar la apropiación conceptual y metodológica para realizar los procesos de tutorización con los maestros principiantes. Como un aspecto relevante sobre este tema, se puede destacar la relación horizontal y la comunicación efectiva que existe entre tutor-tutorado.

De acuerdo a las evidencias encontradas en el análisis de datos, se puede comprobar que el proceso de acompañamiento es personalizado, dando a demostrar la efectividad y la eficiencia de la capacitación. Respecto a las orientaciones dadas tanto por el Ministerio de Educación y el equipo de formadores que condujo el proceso de capacitación se puede verificar que los maestros tutores tenían claro la organización y sistematización que debería contener el desarrollo de programas de acción tutorial, evidenciando que interiorizar y se apropiaron realmente de los componentes que se requieren para elaborar programas de acción tutorial.

Sin embargo, hay que destacar que entre las dificultades manifestadas por los maestros-tutores para realizar la acción tutorial están el tiempo desplazamiento, el costo de transporte, el estrés que genera la entrega de los innumerables documentos y reportes cada mes, así como la resistencia al cambio de muchos maestros y confusión respecto cómo elaborar el programa de acción tutorial.

- **Efectos no previstos**

A los resultados provocados sobre los beneficiarios indirectos del programa, aquellos que no son los seguidores del mismo, pero que se verán afectados por la actuación de éstos, se les llama según Sarramona (2012), resultados indirectos. Es decir, que se busca un impacto real de la institución desde la perspectiva de los resultados obtenidos (Patricio 2011).

En relación a este tema es necesario resaltar que, en teoría, no estaban previsto las repercusiones que han tenido la capacitación y el desarrollo de programas de acción tutorial en el mismo maestro-tutor y ejercicio profesional. El programa de capacitación fue pensado y diseñado para prepararlos en el ejercicio de la función de tutoría.

No obstante, el análisis y los resultados arrojados muestran una considerable repercusión en la propia actuación docente. Esto permite comprobar que al mismo tiempo que se les ha preparado para ejercer dicha función, también ha permitido mejorar su desempeño y ejercicio en su práctica de aula y como profesional.

Otro resultado no previsto ha sido la motivación de un grupo de tutores para dar a conocer la importancia de la acción tutorial para maestros principiantes y tomar la iniciativa de elaborar, juntos un plan de acogida que permita mejorar el recibimiento de los nuevos maestros que inician la profesión docente. Esto ha producido un cambio de actitud en el trato que reciben los maestros principiantes que no están en la inducción ni reciben programas de acción tutorial, pero que fueron asignados tiempo después de iniciar el proyecto.

Los efectos colaterales que ha tenido la capacitación y el desarrollo de la acción tutorial han trascendido más allá de lo previsto, debió a que otros distritos y otras regionales manifestaron la importancia que tiene el proceso de inducción para ayudar a los maestros de nuevo ingreso al sistema educativo preuniversitario dominicano a superar las tensiones los miedos y las dificultades en sus primeros años de ejercicio profesional y que desean que dicho programa se puesto en funcionamiento en su regional.

A nivel global se puede concluir que, la investigación ha contribuido a la toma de consciencia sobre la importancia de acompañar a los maestros principiantes al insertarse al sistema educativo preuniversitario dominicano.

Por lo tanto, la inducción para maestros principiantes es una necesidad y un compromiso que tiene el país para mejorar no sólo lo que aprenden los estudiantes, sino cómo enseñan los maestros. Esto tendrá repercusiones significativas tanto en el salón de clase, en el centro educativo, así como en los distritos, regionales y en el sistema educativo preuniversitario en general para mejorar de manera significativa de la calidad de los aprendizajes los estudiantes y por ende de la calidad educativa en general.

En esta investigación se ha podido comprobar y evidenciar el valor añadido que tienen los programas de acción tutorial, tanto para el acompañado (maestro principiante) como para quien acompaña (maestro con experiencia), en tanto que como estrategia formativa:

- Estimula el desarrollo personal, profesional y disciplinar de los maestros-tutores.

- Posibilita tomar conciencia respecto al compromiso docente, a los aprendizajes de los estudiantes y la importancia de apoyar al maestro de nuevo ingreso desde el centro educativo, los primeros años de su inserción a la profesión docente.

De igual forma, la presente a investigación realizada ha posibilitado determinar aquellos aspectos relevantes que se deben tomar en cuenta a la hora de emprender un programa de inducción para maestros principiantes, entre que se encuentran:

- Sensibilización a todos los implicados desde el inicio con el fin de apropiarlos sobre la importancia de introducir cambios y mejoras en la forma de recibir al maestro principiante en su inserción al centro educativo.
- La selección cuidadosa y minuciosa de los tutores mediante pruebas que demuestren las competencias que poseen para acompañamiento de los maestros principiante desarrollando programas de acción tutorial.
- Iniciar una cultura de transparencia y de evaluación haciendo devolución de los informes como resultados de haber participado en la prueba de selección para tutores.
- La comprobación de que la capacitación de los maestros-tutores es imprescindible para ejercer la función de acompañar a los maestros principiantes.
- Disponer de excelentes formadores para desarrollar la acción formativa garantiza alcanzar los resultados previstos en los programas de inducción.
- El seguimiento proporcionado a los maestros-tutores, garantizan la eficacia y eficiencia de los programas de acción tutorial desarrollado con los maestros principiantes, así como la efectividad del mismo en el aula y en el centro educativo.
- Desarrollar programas de acción tutorial, teniendo como interlocutor principal al mismo maestro en servicio, de la misma área y nivel que el maestro principiante y de diferentes centros educativos.
- Dotar al maestro-tutor de los recursos y medios (manuales, equipos tecnológicos) necesarios para realizar su labor con efectividad.
- Organizar los procesos de inducción, dando una participación más activa a todos los actores implicados.

- Evaluar de manera sistemática y concurrente, tanto el desempeño del maestro-tutor en el desarrollo de la acción tutorial como los logros alcanzados a nivel de aprendizaje de los estudiantes y el avance progresivo hacia la carrera docente del maestro principiante.

Asimismo, en cuanto los objetivos de investigación, estos resultados refuerzan la idea de comprobar el doble sentido que tiene desarrollar programas de acción tutorial. Es decir, se pudo evidenciar que los maestros-tutores conforme apoyan, acompañan, asesoran, y ayudan al maestro principiante a mejorar su práctica educativa, mediante la superación de los desajustes, miedos, tensiones sobre el desconocimiento del contexto escolar, les beneficia significativamente para reflexionar en y sobre su práctica, dándole la oportunidad de realizar cambios sustantivos en su actuación y desempeño docente, ampliando la perspectiva respecto a su compromiso con la profesión docente.

Finalmente se puede considerar que el modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick posibilita evaluar acciones formativas con alto grado de rigurosidad por los aspectos, características, indicadores, y cuestionantes que proporciona.

En síntesis, entre los hallazgos clave están que la calidad del diseño y desarrollo de la capacitación para tutores garantiza los efectos esperados en los programas de acción tutorial para maestros principiantes; los programas de acción tutorial son una oportunidad para mejorar la calidad del proceso docente-educativo, viabilizan el desarrollo profesional del maestro principiante y posibilita que quien acompaña (tutor) avance el proceso progresivo hacia la carrera docente; es una estrategia poderosa para reducir las problemáticas, tensiones y dificultades en los primeros años del ejercicio de la función docente y tiene como efecto central la mejora de los logros estudiantiles y un avance progresivo hacia la calidad de la educación.

Estos hallazgos son respaldados por como Feixa, et al. (2015) quienes identificaron que la evaluación sistemática de la formación contempla diferentes niveles de impacto, entre los que se pueden numerar:

- La percepción sobre la satisfacción con el programa, las creencias y los enfoques sobre enseñanza y aprendizaje, desempeño docente o uso de los nuevos conocimientos y las nuevas habilidades).

- La percepción del desempeño docente por parte de los estudiantes y el aprendizaje, así como cambios en los estilos de aprendizaje.
- El cambio institucional (los efectos en la cultura docente de la institución).
-

10.3. Aportes de la investigación

Entre los aportes que se pueden mencionar respecto a la presente investigación se pueden citar los siguientes:

- Sistematizar experiencias de programas de inducción en la República Dominicana y en la región latinoamericana y del Caribe.
- Contribuir en la ampliación de la integración de los enfoques mixtos de investigación.
- Una mayor comprensión respecto a la transformación de datos cualitativos utilizando técnicas y herramientas estadísticas.
- Ofrecer al sistema educativo preuniversitario de la República Dominicana una propuesta para ampliar los estudios respecto al impacto que produce la inducción y el desarrollo de acción tutorial en los centros educativos del país y en la calidad de la educación, para evitar que se presenten problemáticas en los maestros-tutores para realizar sus funciones en la acción tutorial, en ellas:
 - La falta de seguimiento, apoyo y acompañamiento en el desempeño de las funciones de tutoría;
 - Las escasas evaluaciones sobre los efectos de la acción tutorial en el desempeño del tutor en su propia práctica en el aula,
 - La escasa sistematización de implementación de los programas de acción tutorial, mediante estudios e investigaciones sobre el trabajo realizado por los tutores.
- Dotar al Ministerio de Educación Preuniversitario la República Dominicana de unas orientaciones para el desarrollo de programas de acción tutorial en los distintos distritos y regionales del país (ver Capítulo V).

10.4. Lecciones aprendidas y limitaciones

Entre las lecciones aprendidas que se han encontrado a lo largo del proceso de investigación se pueden mencionar las siguientes:

- Combinar las funciones profesionales propias del puesto de trabajo, con los estudios de doctorado imposibilita la entrega de manera sosegada de los resultados de investigación.
- Realizar una tesis doctoral con las implicaciones que la misma contiene, requiere de una dedicación exclusiva para alcanzar en tiempo y forma los objetivos previstos.
- Lo primero es antes. Con esto se pretende manifestar que las funciones en el ejercicio de la profesión no deben interponerse en el desarrollo intelectual del investigador. Como experiencia vivida, jamás se debe anteponer los objetivos del puesto de trabajo, por encima del proyecto de tesis doctoral.
Esto debilita la motivación y desvincula gradualmente al investigador respecto a los propósitos que desea alcanzar.
- La perseverancia del tutor y director de tesis, en relación a la constante motivación para culminar la etapa del doctorado es sumamente imprescindible y le aporta un valor agregado tener el privilegio de disponer excelente directores y tutores de tesis en el doctorado.

En cuanto a las limitaciones que se han presentado en el transcurso del desarrollo del estudio se pueden mencionar las siguientes:

- Los escasos estudios, investigaciones, y referencias bibliográficas en la región latinoamericana y del Caribe y eminentemente en el país respecto al tema que se ha investigado.
- El tiempo necesario para aplicar técnicas como la observación y entrevistas en profundidad a un número significativo de maestro principiantes, directores de Centro, y otros informantes clave, así como el análisis documental de los documentos producidos y el análisis de video que muestran evidencias del desarrollo de la acción tutorial y por ende de las repercusiones de la capacitación en los maestros tutores.

- La distancia de las regionales de Monte Plata y Bahoruco imposibilita la aplicación los instrumentos elaborados y planificados para tales fines.
- Por tratarse de una investigación utilizando el método mixto cuyo enfoque dominante es el cualitativo, en muchas ocasiones ha primado las ideas, percepciones y valores del investigador, por ser éste quien coordinaba y daba seguimiento al proceso de puesta en funcionamiento del proyecto piloto de inducción.

11.5. Prospectiva de la investigación

La relevancia, pertinencia e interés de esta investigación aporta informaciones importantes que posibilitan optimizarla y buscar acciones remediales, tanto para los maestros en servicio como para los de nuevo ingreso en el sistema educativo preuniversitario dominicano. Entre las posibles líneas de investigación que pueden ser realizadas, a partir de esta investigación están:

- Evaluar la cristalización del cambio y las mejoras como resultado de la participación de los maestros en servicios en la capacitación para tutores y el desarrollo de programas de acción tutorial para maestros principiantes años después de haber finalizado el proyecto.
- Diseñar y validar instrumentos relativos a la evaluación de los cuatro niveles de resultados propuestos por Kirkpatrick adaptado al contexto dominicano.
- Estudiar el desarrollo y movilización de las competencias evaluativas de los maestros en servicios.
- Profundizar, mediante un estudio retrospectivo en todas las regionales educativas del país sobre la experiencia y percepción de los maestros en servicio al insertarse al ejercicio de la función docente.
- Realizar una evaluación de resultados diferida a los nuevos programas de inducción y de capacitación realizados como continuidad del proyecto piloto que se ha desarrollado en República Dominicana.
- Continuar profundizando las competencias reflexivas en y sobre la práctica docente tanto del maestro principiante como del maestro en servicio.

11.6. Oportunidad de mejora

De esta investigación se derivan implicaciones prácticas importantes que facilitarían la optimización de los programas de inducción y la capacitación de tutores y el desarrollo de programas de acción tutorial. Hay que destacar y que sería recomendable tomar acciones contundente tiene que ver con el trato que reciben los maestros principiantes al ingresar al servicio docente, es decir, se debe concienciar a las autoridades (ministro, viceministros, directores generales del MINERD, directores regionales, distritales y de centros educativos y maestros con experiencia y dirigente gremiales de la ADP) sobre las tensiones y dificultades del maestro de nuevo ingreso, apoyándolo, no castigándolos enviándolos a lugares lejanos y de difícil de acceso, asignándoles los grados y los estudiantes más difíciles, las asignaturas en la que poseen escaso o ningún dominio porque que no son de su área de formación.

En ese sentido, se le hace una recomendación especial a la asociación dominicana de profesores para que inicie un desmonte la cultura arraigada en el sistema educativo de enviar a los maestros de nuevo ingreso a lugares lejanos y sin las condiciones necesarias para ejercer el ejercicio de la profesión dignamente para evitar que los primeros años del maestro principiante sean abruptos y cargados de emociones negativas.

De igual forma, se debe trabajar en procesos formativos a los directores de centros educativos, en cuanto al recibimiento acogida y apoyo al maestro que se inserta el servicio docente. Esto es debido a que, como resultado de esta investigación son muchos los maestros-tutores quienes guardan un recuerdo negativo respecto al trato que recibió del director y el equipo docente en el centro que fue asignado. En cuanto a la experiencia de inserción al servicio docente del maestro-tutor se recomienda buscar las soluciones necesarias, prestando especial atención a los primeros años de inicio en la profesión ofreciendo apoyo, asesoramiento y acompañamiento para evitar desajustes, superar las tensiones, a quienes inician.

En el caso del Ministerio de Educación de la República Dominicana, a nivel central, regional y distrital es necesario recomendar que se mejore la comunicación respecto a la designación de los maestros en los respectivos centros educativos, es decir que exista una comunicación horizontal hacia los directores de centro sobre la designación de un maestro de nuevo ingreso para evitar que el mismo sea recibido de manera negativa o bien que sea rechazado.

De igual forma, se recomienda al MINERD que la inducción para maestros principiantes se expanda no sólo para el maestro de nuevo ingreso, sino a todas las funciones relacionadas con el ejercicio profesional de la docencia en el sistema educativo preuniversitario, asumiendo los programas de acción tutorial como oportunidad para realizar ajustes, cambios, mejoras e innovación de la práctica profesional, mediante procesos reflexivos que cuestiona el qué, el cómo y el porqué de la práctica docente y de los resultados obtenidos. Siguiendo con el mismo tema, es necesario, además delimitar de manera precisa el tiempo que tanto el tutor como el principiante van a emplear para realizar la acción tutorial.

En vista de los resultados obtenidos en esta investigación es plausible que tanto el programa de capacitación como el plan Nacional de inducción se continúe expandiendo a nivel nacional. Esto repercutirá a mediano plazo en una mejora progresiva de la práctica profesional del docente, como en los aprendizajes y logros estudiantiles de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11. Referencias Bibliográficas

- Abdala, E. (2001, julio). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Documento presentado en el *Seminario Internacional Modelos de evaluación para programas de capacitación de jóvenes*, Medellín, Colombia.
- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D. & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173-188.
- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde Editor.
- Adams, J. D., (2001). Reinterpreting Evaluation Classics in the Modern Age. *Journal of Continuing Higher Education*, 49, 2, 14-22. SEMLER, S.W. Systematic agreement: A theory of organizational alignment. *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 8, nº. 1, 1997, p. 23.
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Madrid, España: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios. Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.
- Aguerrondo, I. (1993): La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*. La Educación, año XXXVII, No 116, III, pp. 561 - 578.
- Aguerrondo, I. (2003). La calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación. Disponible en www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm
- Aguilar, L. F. (2007). El aporte de la política pública y de la nueva gestión pública a la gobernanza. *Revista del CLAD, Reforma y Democracia*, 39, 1-15.
- Aignerren, M. (2009). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus Escenarios*, 6.
- Alberici A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. En C. Montedoro (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Isfol, Franco Angeli, Milano.
- Alberici, A. (2007). *Competenze strategiche e apprendimento permanente. Contesti e Modelli per una formazione riflessiva e alla riflessività*. En C. Montedoro y D.

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare: Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Alberici, A. y Di Rienzo, P. (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti non formali e informali nell'università*. Roma: Anicia.
- Albert, M. J. (2006). *La Investigación Cualitativa: Claves Teóricas*. España: McGraw-Hill / Interamericana De España, S.A.
- Alcívar, E. M. & Moreira, F. V. (2019). La entrevista como estrategia flexible que aplica el trabajador social: intervención profesional en personas con discapacidad de la Universidad Técnica de Manabí. *Caribeña de Ciencias Sociales*, (abril).
- Alfaro, A. (2011). *Implantación de un plan de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro asociado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Albacete* (tesis de Maestría/Doctorado).
- Alkin, M. (1969). Evaluation. Theory development. *Evaluation Comment*, 2(1)
- Alkin, M. (1970). *Evaluación: Investigación o Praxis*. Los Ángeles: Centro para el Estudio de la Evaluación. Universidad de California.
- Alliaud, A. (1994). ¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina. *La Educación. Revista Interamericana de desarrollo educativo*, 117, 6374.
- Alliger, G. & Tannenbaum, S. & Bennett, W. & Traver, H. & Shotland, A. (1997) A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology* 50 (2): 341-358.
- Alliger, G. M. & Janak, E.A. (1989) 'Kirkpatrick's Levels of Training: Thirty years later', *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342. doi:10.1111/j.1744 - 6570.1989.tb00661. x.
- Alliger, G. M. (1997), Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. 'A Meta -Analysis of the relations among training criteria. *Personnel psychology*, 50(2), 341-358.
- Altet, M., Paquay. L. & Perrenoud, Ph. (dir.). (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* Bruselas, Belgica: De Boeck.

- Altheide, D. L. & Michalowski, R. S. (1999). Fear in the news. *The sociological quarterly*, 40(3), 475-503.
- Alvarado, L. (2006). Formación continua de profesores en servicio: formación de formadores. *Profissionais da Educação. Políticas, formação e pesquisa*, III, 75-89.
- Álvarez, J. M. (2000). *Evaluar para aprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, V. (1989). Una estrategia de diagnóstico del rendimiento académico. Los tests basados en criterios. *Enseñanza*, 7, 89-104.
- Álvarez, C. J. L. G. & González, C. J. L. L. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Álvarez, F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, 69-76.
- Alvira, F. (1991). Metodología de la Evaluación de Programas. *Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Cuadernos Metodológicos*, 2. Madrid.
- Alzina, R. B. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Madrid: Ceac.
- Amat, O. (1998). Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores. Recuperado de <http://www.oriolamat.com> (consulta 27/02/2014)
- Ander-Egg, E. (1984): *Técnicas de evaluación social*. Buenos Aires: Humanistas.
- Anderson, S. B. & Ball, S. (1983). *The profession and practice of program evaluation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Andrews, T.L., & Crewe, B. D. (1999). Examining training reactions, lessons learned, current practices and results, Rogelberg, S. Informed decisions: Research-based practice notes. *TIP The organizational-industrial psychologist*, 36(4).
- Anguera, M.T. (1990). Programas de intervención: ¿hasta qué punto es factible su evaluación? *Revista de Investigación Educativa*, 8, 77-93.
- Angulo Rasco, J. F. (1993). Proyecto Docente. Concurso-oposición a Cátedra de la Universidad de Granada.
- Apodaca, P. & Lobato, C. (Eds.). (1997). *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Aragonés, A. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis Doctoral). Disponible

en Universidad De Málaga, Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa.

- Araujo Ortíz, M. A. (2016). Pertinencia académica profesional en la formación de docentes para educación Inicial en el Estado Trujillo: Una propuesta a partir de la investigación-acción. *Educere*, 20(65). Disponible en <http://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35646429009/html/index.html>
- Arber, S. & Ginn, J. (1995). Gender differences in informal caring. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.1995.tb00003>
- Ares, P. A. (2005). Motivación del profesorado universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en la docencia. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), 101-110.
- Arias, J. M. (1997). *Evaluación de programas de tercer ciclo universitario* (Tesis Doctoral). España: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á. & Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Arnal, J., Rincón, D. D. & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aspfors, J. & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243-259.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education*, 48, 75-86.
- Astin, A. (1990). *Assessment as a tool for institution renewal and reform*. En *AAHE Assessment Forum, Assessment, Accreditation and Renewal*. Washington DC.
- Auton, S., Berry, D., Mullen, S. & Cochran, R. (2002). Induction program for beginners benefits veteran teachers, too. *Journal of Staff Development*, 23(4), 77-92.
- Ávalos, B. (2008). Entrevista, inédita, en el marco del proyecto FONDECYT N° 11060128. Barcelona: Paidós.

- Ávalos, B. (2011). La inserción profesional de los docentes.
- Ávalos, B.; Carlson, B. & P. Aylwin, (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt 1020218. [En línea. Santiago, disponible en <http://www.cepal.org/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/7/19597/INSERPROFE.pdf>
- Ávalos, B. & Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. *Evidencia Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Baechle, T. & Earle, R. (2007). *Principios del entrenamiento de la fuerza y el acondicionamiento físico* (2da. ed.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel psychology*, 41(1), 63-105.
- Ballesteros, A., Calero, J., Fontcuberta, X., García, Á. & De Wispelaere, J. (2013). *Guía para la evaluación de programas y políticas públicas de discapacidad*. CERMI. Madrid, España: Grupo Editorial Cinca.
- Ballesteros, R. F. (Ed.). (1996). *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, España: Síntesis.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/44066/25808>
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, España: Paidós.
- Barcas, M. B. R. (1995). El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 35-47.
- Barco, S. & Pérez, V. (1999). *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Apunte de la Especialización en Docencia Universitaria, UNSL.

- Barrio, J. L. (2005). Marco teórico: el modelo de formación permanente del profesorado de los centros de profesores y recursos en la Comunidad de Madrid (1995-2001). *Revista complutense de educación*, 16(2), 673-700.
- Barujel, A. G. (2011). Identidades docentes en contextos turbulentos: espacios, tiempos y afectos. *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 189-212). Barcelona, España: Narcea.
- Barzucchetti, S. & Claude, J.F. (1995). *Évaluation de la formation et performance de l'entreprise*. Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: The Kirkpatrick model and the principle of beneficence [Un análisis crítico de las prácticas de evaluación: El modelo de Kirkpatrick y el principio de beneficencia]. Disponible en <http://www.elsevier.com/locate/evalprogplan>
- Bausela, E. (2005). Formación inicial del profesorado universitario: becarios predoctorales. *REIFOP*, 8(6), 3-7. Disponible en <http://bit.ly/MthdyA>
- Bautista (Coord.). *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*.
- Bautista, J. S., Gamboa E. B. & Sanabria, C. H. (2014). *De Educación, C. P. L. I. Modelo de aseguramiento interno de la calidad para las instituciones de educación superior en el marco del mejoramiento continuo de la calidad de la educación superior en Colombia*. Colombia, Bogotá: SERVIGRAFICS.
- Belanger, F. & Jordan, D. H. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning: Technologies, tools, and techniques*. Hershey, PA: Idea Group Pub.
- Bell, B. & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497.
- Bell, L. (1991). Approaches to the professional development of teachers. En L. Bell y C. Day (eds.), *Managing The professional development of teachers*. Londres, Open University Press.
- Bellei, C. (2001). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 125-209). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Bellei, C. & Pérez, L. (Eds.). (2000). *La renovación de la profesión docente. Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional*. Santiago, Chile: UNICEF.

- Bellei, C. & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?, *Fin de Ciclo: Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Oficina Regional para América Latina y el Caribe UNESCO.
- Beltrán, F., Salinas, B. & San Matín, A., (1999). La evaluación de la formación permanente del profesorado. *Conceptos de Educación*, no. 5.
- Benedito, V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona, España: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Benito, V. D. (2013). Tesis Doctoral: La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011). *REDEX: Revista de educación de Extremadura*, 5, 113-114.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation. Introduction à une méthodologie de recherche*. París: P.U.F.
- Berliner, D. (1992). The Nature of Expertise in Teaching. En F. Oser, A. Dick, and J. Patry (Eds.). *Effective and responsible teaching*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass
- Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- Berthiaume, D. (2009a). *What is the nature of university professors' discipline-specific pedagogical knowledge? A descriptive multicase study*. Tesis doctoral. Department of Educational and Counselling Psychology. Montreal, Canadá: McGill University.
- Bickmore, K. & MacDonald, A. (2010). Oportunidades de liderazgo estudiantil para alcanzar la 'paz' en las escuelas urbanas de Canadá: Contradicciones en la práctica. *Revista interamericana de Educación para la Democracia*, 3(2).
- Biencinto, C. & Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10(2). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.html
- Biencinto, C. y Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE:*

10(2), 101-116. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.html

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2008). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. & Biggs, J. B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Birgin, A. (2004). La escuela en el contexto de las transformaciones del trabajo y de los procesos de inclusión social. *Educación para qué trabajo*, 353-364.
- Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2).
Disponible: <http://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/11935/14719>
- Bloom, B.S. (1969). *Some theoretical issues relating to educational evaluation*. En R.W. TYLER (Ed.) *Educational Evaluation: new roles, new means. 68th Yearbook of the N.S.S.E.* Chicago. University of Chicago Press.
- Bloom, B.S. (1971). *Handbook on formative and sumative of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Boerr Romero, I. (2011). *Tutores y noveles: Historias del trayecto*. Santiago de Chile: Santillana.
- Bolam, R. (1988). Evaluación de profesores para su formación profesional" en A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco (pp. 69–89). Madrid: Narcea.
- Bolam, R. (1988). What is effective INSET?. *Professional development and INSET: Proceedings of the 1987 NFER Members Conference*. National Foundation for Educational Research. Slough, 38-53.
- Bolan, R. (1995): *Teacher recruitment and induction*. En Anderson, L. (Ed.).
Disponible en <https://nwcc.educationnorthwest.org/sites/default/files/research-brief-teacher-recruitment-induction-retention.pdf>
- Bolaños (1998, enero-junio). La calidad de la Educ. Para el siglo XXI. *Revista Semestral del consejo nacional técnico de la educación*, XII (53).
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesa y realidades*. Editorial La Mural
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez, P. (s.f.). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales, Los Ande: Norma.
- Bonilla-Jimenez, F. I. & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica.
- Bordas, I. & Cabrera, F. (2001): Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, LIX* (218), 25-48.
- Borko, H. (1986). Clinical teacher education: The induction years. *Reality and reform in clinical teacher education*, 45-63.
- Borko, H. & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development. *Professional development in education: New paradigms and practices*, 35-65.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. En D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York, NY: London, England: Prentice Hall International.
- Borrell Bentz, R. M. (2000). Calidad educativa en la acreditación de programas de formación de especialistas y en la certificación profesional. *Serie HSR*, 1-55. Disponible en http://www.observatoriorh.org/sites/default/files/webfiles/fulltext/HSR_26_3.pdf
- Bosque Canseco, D. M. D. (2013). *Comprobación y comparación de la efectividad en el aprendizaje de las técnicas de enseñanza expositiva e interrogativa, utilizando el modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick en cursos de capacitación* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Bosque Canseco, D. M. D. (2013). *Comprobación y comparación de la efectividad en el aprendizaje de las técnicas de enseñanza expositiva e interrogativa, utilizando el modelo de evaluación de Donald Kirkpatrick en cursos de capacitación* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).
- Boverie, P., Sánchez Mulcahy, D. & Zondo, J. (1994). Evaluating the effectiveness of training programs. Disponible en <http://www.zondlo.com/access/eval.htm>.

- Bozu, Z. (2008). *Carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos, La*. Universitat de Barcelona.
- Bradshaw, J. (1972). *The Concept of Social Need. New Society*, 640-643.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista iberoamericana de educación*, 19, 13-50.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Bricall, J. (Coord.). (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: Patronato de la buena educación para todos. J.M. Escudero y A.L. Gómez (Eds.).
- Brinkerhoff, R. (1981). El círculo de decisión del HRD, The Life History Approach in the Social Sciences, Sage, London.
- Brinkerhoff, R. (1987). *Achieving results from training. How to evaluate human resource development to strengthen programs and increase impact*. San Francisco, CA: Josey-Bass Publishers.
- Brinkerhoff, R. O., et al. (1983). *Program evaluation. A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Brinkerhoff, R.O. (2005). *The success case method: a strategic evaluation approach to increasing the value and effect of training*. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86-101.
- Briones, G. (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Briones, G. (1998). Evaluación educacional. Convenio Andrés Bello, volumen 4, *Evaluación institucional*. Bogotá: Editorial Guadalupe.
- Briones, G. (1999). Filosofía y teorías de las ciencias sociales. *Dilemas y propuestas para su construcción*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Briones, Guillermo (1988). *La investigación social y educativa*. Bogotá, Colombia: Andrés Bello.
- Brown, S. A. & Glasner, A. (Eds.). (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Brunner, J. J. & Elacqua, G. (2003). Informe capital humano en Chile. *Santiago*:

- Brunner, J. & Elaqua, G (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Buendia, L; Colas, P. & Hernandez, F. 2000. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74.
- Burden, P.R. (1990). Teacher Development». En: Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of Research on Teachr Education*, New York, NY: MacMillan.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2008). A study of best practices in training transfer and proposed model of transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 19(2), 107-128.
- Burke, P. (1987). *Teacher development: Induction, renewal, and redirection*. Taylor & Francis.
- Burke, P. (1988). *Teacher development*. London: Falmer Press.
- Bushnell, D.S. (1990). *Input, process, output: A model for evaluating training*. *Training and Development Journal*, 42(3), 41-43.
- Cabrera F. (1987). *La investigación evaluativa en educación. Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Barcelona: Fundación Largo Caballero.
- Cabrera, F. (1986). *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F. (2003). *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F. (2011). Evaluación y ciudadanía. Atendiendo a la diversidad: Evaluación participativa autogestionada. En A. Pantoja, (Ed.) *Diversidad y adversidad en educación*. Jaén, Editorial Joxman.

- Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. & Rodríguez, M. (1999). La formación del profesorado en educación multicultural. *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 75-80.
- Cabrera, R. F. (1998). Guía de Evaluación de Masters y Postgrados de la División V. *Publicaciones Universidad de Barcelona*. Barcelona.
- Cabrera, R. F. (1999, junio). *La evaluación de políticas y programas sociales: la eficacia y la participación, ponencia en I Jornadas ESSSCAN sobre Política y Ciudadanía: justicia i, eficacia y solidaridad*.
- Cabrera-Rodríguez, F.A. (2011) Técnicas e instrumentos de evaluación: una propuesta de clasificación. [En línea] REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 4, núm. 2, 112- 124. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Caine, G. & Caine, R.N. (1989). *Learning about accelerated learning*. Training and development journal, 43(5), 64.
- Caine, G. & Caine, R.N. (1989). *Learning about accelerated learning*. Training and development journal, 43(5), 64.
- Calderhead, J. (1988). *Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores*, en L.M. Villar (Ed.): *Conocimiento, creencia y teoría de los profesionales*. Alcoy, Marfil.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5(1), 43-51.
- Calvo, G., Rendón, D. & Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. Bogotá: IESALC, U NESCO.
- Cano García E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa, "Cap.1: La aparición de los estudios sobre calidad de la educación"*, "Cap. II En busca de una definición de calidad" Cap. IV: "*La evaluación de la calidad de los sistemas educativos*". Editorial La Muralla, Madrid.
- Cano García E. (1998), *Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV, "La evaluación de la calidad de los sistemas educativos"*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11.
- Cano, Elena y Bartolomé, Antonio (eds.). (2014). *Evaluar la formación es posible*. Colección Transmedia XXI.

- Cano, R. & Revuelta, C. (1999). La formación permanente del profesorado universitario. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 2(1).
- Cañizares, P. (2002). La formación en las organizaciones. En P. Pineda Herrera (Coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones* (pp. 13-36). Barcelona: Ariel.
- Capacho Portilla, J. R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales – TIC*. Colombia: ECOE Ediciones.
- Capacho Portilla, J. R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales–TIC*. Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte.
- Carlos M. & Ruíz P. (2000). Evaluación formativa. Recuperado de www.analitica.com/va/sociedad/articulos/2966931.asp
- Carr, W. (1989). Understanding Quality in Teaching. En. W. Carr (Ed.). *Quality in Teaching*, London: Falmer Press.
- Carr, W. (1993). La calidad de la enseñanza. En W. Carr (Coord.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 5-23). Sevilla: Diada Editora.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Carrera, M. J. (2000), *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada. Comares.
- Cartagena, P. L. (2011). *Análisis de recursos para la educación a distancia en la Universidad de Puerto Rico en Utuado: Utilización de la plataforma virtual Moodle* (Tesis doctoral). Disponible en http://enlinea.uprutoado.edu/file.php /1/studio_Moodle_UPRU4.pdf
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE*, 10(4). Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol10num4.htm>
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa, México, *Biblioteca para la actualización del Maestro*, SEP-Muralla.
- Casassús, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. Ponencia para el teleseminario sobre calidad de la educación. UNESCO, Oficina Regional de Educación, Santiago de Chile.
- Cascio, W. F. (1987). Applied psychology in personnel management.

- Castillo, S. & Cabrerizo, C. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Desarrollo Curricular y Evaluación. Madrid: McGraw-Hill.
- Carrascosa, M. I. (2011). Guía del modelo de evaluación de la formación continuada en el Complejo Hospitalario de Jaén. Servicio Andaluz de Salud. *Consejería de salud*.
- Cataldi, Z. L. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1(3), 28-33.
- Cebrián, M. (1996). Formación para la docencia universitaria. En S. Rodríguez, J.M^a. Rotger & F. Martínez (Coords.). *Formación y desarrollo para la docencia y gestión universitaria*. (pp. 95-123). Barcelona: Cedecs Editorial.
- CEPAL-UNESCO. (1992). Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago: Autor.
- Cerezo, C. R., Sánchez, M. L. Z., Rodríguez, M. N. R. & López, E. J. M. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 63-68.
- Cervero, R.M. (1988). *Effective Continuing Education for Professionals*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R.M. & Wilson, A.L. (1994). *Planning responsibly for adult education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R.M. & Scanlan, C.L. (Eds.). (1985). *New directions for continuing education. Problems and prospects in continuing professional education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cervero, R.M. & Azzaretto, J. F. (1990). *Visions for the future of continuing professional education*. Athens: University of Georgia.
- Chadha, D. (2014). Evaluating the impact of the graduate certificate in academic practice (GCAP) programme. *International Journal for Academic Development*, (ahead-of-print), 1-12.
- Chadwick, C.B. & Rivera, N. (1991). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona: Paidós.

- Chalmers, D. (2012). *Identification and implementation of the indicators and measures of the impact on teaching preparation programs in higher education* (TPP impact). Disponible en <http://www.catl.uwa.edu.au/projects/tpp>.
- Chang, E. C. (2000). Perfectionism as a Predictor of Positive and Negative Psychological Outcomes: Examining a Mediation Model in Younger and Older Adults. *Journal of Counseling psychology*, 47, 1, 18-26.
- Chantal, B. & Barbarlo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 10(2).
- Chase, A. (1995). *Dirección y administración de la producción y de las operaciones*. Editorial Irwin.
- Chen, H.T. (2005). *Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cheng, E. W. L. & Ho, D. C. K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30(1), 102-118.
- CHI, N., WU, C. & LIN, C. Does training facilitate SME's performance? *The International Journal of Human Resource Management*, 19(10), 1962.
- Chickering, A. (1978). Education and identity. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cisterna Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.
- Clavería, A. H. (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. México: *Universidades UDUAL*.
- Clements, P. & Jones, J. (2008). Diversity training handbook: A practical guide to understanding & changing attitudes [Manual entrenamiento diverso: una guía práctica para la comprensión y cambio de actitudes]. (3raed.). Philadelphia: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Clutterbuck, D. (2013). Where next with research in mentoring? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3).
- Cobo, J. M. (1985). El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistemático. *Revista de Educación*, 308, 358.

- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. *Teachers caught in the action: Professional development that matters*, 45-58.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). Variedad de datos y variedad de análisis y Capítulo 2: Los conceptos y la codificación. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: La Muralla.
- Colás, M. P. (1992). La metodología cualitativa. *Investigación educativa*, 249-290. Disponible en [comoindicador-de-excelencia-en-la-calidadde-los-servicios-de-s.pdf](#)
- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw-Hill.
- Costa Font, J. (1998). Técnicas de evaluación económica de programas sanitarios: ¿Qué método de evaluación económica aplicar? *Jano*, LIV (1275), 79-80.
- Covacevich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Covey, S. (1997). *Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*. Barcelona: Paidós.
- Cox, C., Beca, C. & Cerri, M. (2014) Docentes para una educación de calidad en América Latina: Problemas y orientaciones políticas. En Díaz de la Torre, J. (comp.). *Realidades y Prospectiva Educativa*, tomo I pp. 41-92. SNTE, México.
- Craig, R. L. & Bittel, L. R. (1991). *Manual de entrenamiento y desarrollo de personal*. Editorial Diana.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013*, 541-545.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240.
- Cristancho, J. D. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral: tesis doctoral* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Cronbach, L. (1981). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Cronbach, L. (1983). *Designing evaluation of educational and social program*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Crosby, P. B. (1986). *Running things. The art of making things happen*. Milwaukee, American Society for Quality Control.
- Cruz Tomé, M.A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del Curso De Pedagogía Terapéutica.
- Dacin, M.T., Oliver, C. & Roy, J. The legitimacy of strategic alliances: an institutional perspective. *Strategic Management Journal*, 28, (2), 169.
- Dalceggio, P. (1993). *La formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación. Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación (Universitat de Valencia, Servei de Formació Permanent)*.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México, DF: Secretaría de Educación Pública.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.

- Day, C. (1998). La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 317, 31-44.
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En Aspin, Chapman, Hatton y and Y. Sawano (Ed.), (Vol. International. In C. y. K. Bonk, K (Ed.), Electronic.
- Day, C. (1997). In-Service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. En: *British Journal of In-Service Education*, 23(1).
- De Ayala, R. J. (2013). *The theory and practice of item response theory*. Guilford Publications.
- De Juanas, A. & Diestro, A. (2011b). Análisis de la formación permanente del profesorado universitario. En J.J. Maquilón; A.B. Mirete; A. Escarbajal y A.M^a. Giménez (Coords.). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo sostenible* (pp. 543-555). Universidad de Murcia: servicio de publicaciones edit.um.
- De Ketele, J. M. (1984). *Cap. 2: Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, en: Observar para educar*, Madrid: Visor.
- Idoneos.com (2008). ¿Qué significa evaluar? Publicación en línea.
- De La Orden, A. (1985). Investigación evaluativa. En arturo de la orden. (Ed.), *Investigación educativa. Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp.133-137). Madrid, España: Anaya.
- De la Orden, A. (1987). *Formación, selección y evaluación del profesorado universitario*. Sociedad Española de Pedagogía.
- De la Orden, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 381-389.
- De la Torre, N. P. P. (1998). *Tratado de metodología de las ciencias sociales*.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. Disponible en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

- De Miguel Díaz, F. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. ¿Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?Codigo=386354>
- De Miguel Díaz, F. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Oviedo: Universidad de Oviedo, 109-14.
- De Miguel, F. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 13, 21-56.
- De Miguel, F. (2000). La evaluación de programas sociales. Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*. 18(2), 289-318.
- De Miguel, M. (1995). Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas. *Aula Abierta*, 66, 211-218.
- De Miguel, J. M. (1996). *Auto/biografías*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- De Miguel, M. (1999). “La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso”. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 345-48.
- De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C. & Dochy, F. (2013). Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48-74. Disponible en <http://www.lmi.ub.es/transmedia21/Educacion> (27).
- De Universidades, C. (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf>
- De Vicente, P.S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (coords.). *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, 379-403.
- De Vicente, P. S. (2002). Desarrollo profesional del docente. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.

- Delgado, K. (1995). Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados. Lima, Perú: Editorial Logo.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana.
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.
- Deterjan, D. M. (1995a). Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice. In Deterjan, D. M., Kaftarian, S. & Wandersman, A. (editores). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Deterjan, D. M., Kaftarian, S. & Wandersman, A. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dewey, J. (1887). *The early works*. London and Amsterdam: Souther Illinois University Press Feffer & Simons.
- Dias, M. J., Koballa Jr, T. R., Bradbury, L. U. & Kittleson, J. M. (2010). Teacher thinking associated with science-specific mentor preparation. *Science Education*, 94, 1072-1091.
- Díaz de Kóbila, E. (2003). El sujeto y la verdad. *Memorias de la razón epistémica, 1*.
- Díaz, G. (2005). Los grupos focales, su utilidad para el médico de familia. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 21(3), 1-9. Disponible en www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol21_3-4_05/mgi213-405.pd.
- Díaz-Barriga, A. F. & Núñez, C. P. (2008). Formación y evaluación de profesores novatos. *Reencuentro*, 53.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Dobles, C., Zúñiga, M. & García, J. (1998). Investigación en educación: procesos, interacciones y construcciones. *San José: EUNED*.
- Doménech, F. (1999). *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: aspectos teóricos y práctico*. Castelló de la Plana, España: Editorial Graó.

- Domingo, J. (2003). *Proyecto docente. Asesoramiento didáctico en centros educativos*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Domínguez, G. (1998). La gestión de la formación continua. Factores e indicadores que facilitan la mejora de la calidad. Un modelo interactivo e integrador. *Actas de la Formación Continua*. Madrid, España: Fondo Formación.
- Donolo, D. S. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10(8).
- Dorrego, E. (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. RED. *Revista de Educación a Distancia*, M6. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M6/dorrego.pdf>.
- Echauri, A. M. F., Minami, H. & Sandoval, M. J. I. (2014). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, 50.
- Eduardo, M. Á. C. (2000). *Metodología, Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Eisner, E. (1971). Emerging models for educational evaluation. *School Review*, 2.
- Eisner, E. W. (1975). *The perceptive eye: Toward the reformation of educational evaluation*. Stanford, California: Stanford Evaluation Consortium.
- Eisner, E. W. (1981). *The methodology of qualitative evaluation: the case of educational connoisseurship and educational criticism*. Stanford, CA: Stanford University.
- Eisner, W. E. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Filadelfia, PL: Open University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Elliott, J. (1999). “La relación entre “comprender” y «desarrollar» el pensamiento. En A. Navarro; R. De La Fuente & R.Mª. Santamaría (Coords.). *La universidad en la formación del profesorado: una formación a debate* (pp. 73-79). Burgos: Servicio de publicaciones, Universidad de Burgos.

- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: Una aproximación conceptual. Disponible en www.campus-oei.org/calidad/luis2.pdf
- Elola., N. (2000). *Un enfoque interdisciplinario. Actas Congreso Evaluación y Calidad de vida*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.
- Elton, L. (1992). University teaching: a professional model for quality and excellence.
- English, F. & Hill, J. (1995). *Calidad total en la educación. La transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje*. México: EDAMEX.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid, España: Taurus.
- Errasquin, C. (16 de 02 de 2013). *Prezi.com*. Disponible en http://prezi.com/vjxgium_3ok1/capitulo-3-criterios-para-evaluar-la-evaluacion-educativa/
- Escorza, T. E. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. In *Ponencias y réplicas/III Jornadas nacionales de Didáctica universitaria, Las Palmas de GC* (pp. 5-59). Servicio de Publicaciones.
- Escorza, T. E. & Uría, E. F. (1975). La formación inicial del profesorado en los ICEs (España). *Revista de educación*, 24, 119-129.
- Escudero, T. & Fernández, E. (1975) El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. *Revista de Educación*, 241, 78-91.
- Escudero, J. M. (1991). *El pensamiento del profesor y la innovación educativa*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (1999). De la calidad total y otras calidades. *Cuadernos de Pedagogía*, (285), 77-84.
- Escudero, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, contenidos y procesos. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 33-157.
- Escudero, J. M. (2003). Pensar i construir la formació del professorat seguint la coherència. *Revista de Organització i Gestió Educativa Fòrum*, 19-28.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Escudero, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria, *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria «Evaluación y*

- Desarrollo Profesional*» (pp. 5-59). Las Palmas: Servicio de Publicaciones, Universidad de Las Palmas.
- Escudero, T. (2003). Evaluación educativa: Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9(1). Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Relieve*, 22(1), 1-21.
- Espinoza V. M. (1986): *Evaluación de Proyectos Sociales*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Espinoza, J. & Marcel, M. (1994). *Descentralización fiscal: el caso de Chile*. Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Espinoza, O., Gonzalez, L.E., Poblete, A., Ramírez, S., Silva, M. & Zuñiga, M. (1994). *Manual de Autoevaluación de Instituciones de Educación Superior: Pautas y Procedimientos*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Esteve, J. (2006, mayo-agosto). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Faerman, S.R. & Ban, C. (1993). Trainee Satisfaction and Training Impact: Issues in Training Evaluation. *Public Productivity and Management Review*, 16, 299-299.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support provider. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning: How do teachers learn to teach? *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 697-705.
- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership*, 69(8), 10-16.
- Feinmann, J. P. (1983). *Estudios sobre el peronismo: historia, método, proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Legasa.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docente*. Tesis doctoral. Disponible en www.tdcat.cesca.net
- Feixas, M. (2002a). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(1).

- Feixas, M. (2002b). *Los cambios en la docencia del profesor universitario. Tesis doctoral publicada íntegramente*. (Tesis Doctorals) en Català. Generalitat de Catalunya.
- Feixas, M. (2002c). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universidad Autónoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*. 2(1). 34-44.
- Feixas, M., Fernández, I., Lagos, P. & Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *In Educar*, 51, 81-107.
- Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. In *changing cultures in higher education* (pp. 85-102). Springer Berlin Heidelberg. Disponible en http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-03582-1_8
- Feixas, M., Duran, M. D. M., Fernández, I., Fernández, A., Garcia San Pedro, M. J., Márquez, M. D. & Lagos, P. (2013). ¿Cómo medir la transferencia de la formación en Educación Superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 219-248.
- Feixas, M. & Zellweger, F. (2010). Faculty development in context: changing learning cultures in higher education. In *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 85-102). Springer Berlin Heidelberg.
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas. Evaluación de programas*. Madrid, España: Síntesis.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid, España: Síntesis.
- Ferrández Arenaz, A. (2002). *¿Y después de la formación qué? En Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrández Lafuente, E. (2006). *La evaluación de impacto en el master de formación de formadores. CIFO-FLC*. Informe de Investigación. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada.

- Ferrández, A. (1995). *El formador en el espacio formativo de las redes*. II Congreso de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (EDUTEC 95). Palma de Mallorca. Disponible en <http://www.uib.es/depart/gte/ferrandez.html>.
- Ferrer, A. (1999). *Evaluación y rendimiento de los sistemas educativos (Carpeta de trabajo 1)*. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Ferreira, D. I., & Marsilli, M. A. (2012). *Uso de indicadores de impacto de las acciones de capacitación y desarrollo*. ¿Disponible en <http://www.adca.org.ar/Content.aspx?Id=868>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*, Madrid, España: Paidós.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. & Worthen, B. (2004). *Program evaluation: Alternative A approaches and practical guidelines* [Evaluación de programa: enfoques alternos y directrices prácticas]. (3ra ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fletcher, S. & Mullen, C. A. (Eds.). (2012). *Sage handbook of mentoring and coaching in education*. Bangalore, India: Sage.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (No. 303.442).
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. San Francisco, CA: Sage Publications Limited.
- Flores Arévalo, I. (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* UNESCO.
- Floriz López D. (2004). *Visión internacional de la evaluación de impacto y retorno sobre la inversión en programas de capacitación en Chile, Argentina y Colombia*. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/909/90912104.pdf>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *Técnica de recogida de información: La entrevista*. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The interview: from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 695-727). Thousand Oaks, California: Sage Publications Ltd.
- Foudriat, M. (1986). *Les formations de formateurs dans les universités*. Paris: Centre D'education Permanente, Publications De La Sorbonne.

- Fraile, A. & Aragón, A. (2003). La autoevaluación a partir de los compromisos de los estudiantes de educación física. In *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física. Universidad de la Laguna. Tenerife: CD-R.*
- Frazer (1998). Teóricos importantes sobre los enfoques de calidad: Deming, Jurán, Crosby, Hammer, Champú, Raymond L., Mansanelly, Klein, Ishikawa, *en calidad total, conceptos y herramientas prácticas.* México DF.: Limusa.
- Freeman, T. (2006). Best practice in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change.* Ontario, Canadá: OISE Press.
- Fullan, M. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. *Changing school culture through staff development*, 3-25.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* Londres, Inglaterra: Cassell.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: a quarter of a century learning. En A. Hargreaves (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-230). Londres: Dordrecht.
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros.* México: Trillas.
- Fullan, M. (2002). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. G. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo: guía de planeación para maestros.* México, DF: Trillas.
- Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. (2005). *Induction into Learning Communities.* Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gaines, J. (1993). *Fritz Perls, aquí y ahora.* Cuatro Vientos.
- Gairín J., Tejada J., Ruiz J., Domínguez G., Gimeno X. & Tomás M. (1995): *Estudio de las Necesidades de Formación de los Equipos directivos de los Centros Educativos.* Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J. & Ferrández, A. (coord.). (1999). Jornadas sobre *El impacto de la formación en la negociación colectiva.* Escuela Sindical Juan Muñiz Zapico, Madrid. En J. Gairín & A. Ferrández (coord.). (1999). *Planificación y Gestión de Instituciones de Formación.* Barcelona: Praxis.

- Gairín, J. (1996). *La detección de necesidades de formación*. En Gairín, J. & Ferrández, A. (Coord). *Formación para el empleo*. Departamento de Pedagogía Aplicada (Grupo CIFO). Balleterra.
- Gairín, J. (1998). La evaluación del impacto de la formación. En J. Gairín y A. Ferrández (Coord.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 296/17-296/30). Barcelona, España: Praxis.
- Gairín, J. (1999): *La evaluación de instituciones de educación no formal*. En Jinénez, B. (Coord): *Evaluación de programas, centros y profesores*. Síntesis, Madrid, págs. 83-134.
- Gairín, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), 19-43. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art1.pdf>
- Galán, A. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid, UNED, Textos de Educación Permanente.
- Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Editorial Pearson Educación.
- Galindo Martín, M. A. (2008). *Diccionario de economía aplicada: Política económica, economía mundial y estructura económica*. España: Editorial del Economista.
- Gallardo, R. M. (1986). *Evaluación inicial del plan de formación permanente del profesorado en educación especial curso de pedagogía terapéutica*. Disponible en http://rafaelmendia.com/mendia/Estudios_files/PFPPEE.pdf
- Gálvez, I. E (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas 10*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP bulletin*, 84(618), 6-12.
- Ganser, T. (2002). The new teacher mentors: Four trends that are changing the look of mentoring programs for new teachers. *American School Board Journal*, 189(12), 25-27.
- García de Fanelli, A. (2000). *Aplicaciones de la metodología Borrosa a la evaluación de la calidad de los post-gradados*. Disponible en www.econ.uba.ar

- García Jiménez, E., Rodríguez Gómez, G. & Gil Flores, J. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza* 12, 183-199.
- García LLamas, J. L. (2012). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*, 1(1). Disponible en <http://www.uned.es/educacionXXI/pdfs/01-06.pdf>
- García Ramos, J. (1989): *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- García Ramos, J. & Pérez Juste, R. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- García Sanz, M. P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: Diego Marón.
- García Valcárcel, A. (Coord.). (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- García, A., Ramos, G., Diaz, M. & Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexica de Anestesiología*, 30(3), 158-164. Disponible en [www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/ e1-cma073.htm](http://www.medigraphic.com/espanol/e-htms/e-rma/e-cma2007/e-cma07-3/e1-cma073.htm) - 12k -
- García, C. M. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*.
- García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Concelo escolar del estado. Los educadores en La sociedad Del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, C. M. & Marcelo García, C. (1999). La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. *Revista de Educación*, 1, 33-57.
- García, E. C. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado* (Vol. 4). Madrid: Graó.
- García, T. B. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, 33.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.riedei.org/rie21a06.htm>

- Garzón, F. R. (2002). *Cómo elaborar una entrevista*. Disponible en http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/linna_irizarry_educ_173/como_elaborar_entrevistas.pdf
- Garvey, B., & Alred, G. (2000). Educating mentors. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 113-126.
- Gatti, B. & de Sá Barretto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Unesco Representação no Brasil.
- Gelpi, Ettore; Zufiaur, R., Cabrera, F. y Ferrández, A. (1987). Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional. Madrid: Largo Caballero.
- Gento, S. (1998). Marco referencial para la Evaluación de un proyecto educativo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 93-128.
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1-8. Disponible en sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k
- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Madrid: Promociones y publicaciones universitarias.
- Gil, X., García, E. & Rodríguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14, 61-82.
- Gilbert, A. & Gibbs, G. (1999). A proposal for an international collaborative research programme to identify the impact of initial training on university teachers. *Research and Development in Higher Education*, 21, 131-143.
- Gilles, C. & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(1), 87-106.
- Gimeno Sacristán, (1993). El profesorado. Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 219, 1993, págs. 22-27.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación. Madrid*, (269), 77-100.
- Glaser, B. & A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, NY: Aldine Publishing Company.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, 41-46.

- Goddard, D. & Leask, L. (1992). *The search for quality*. London: Paul Chapman.
- Gómez, A. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gómez A., B. M. (1990). Evaluación criterial (una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos). Madrid: Narcea.
- Gómez Serés, M. V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro: la competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101174>
- Gómez, L. G. (2014). La evaluación ex-post o de impacto: un reto para la gestión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, (29).
- Gómez, M. I. R., del Valle Díaz, M. S. & De la Vega Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 383-388.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.
- Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de educación*, 175-187.
- Gómez-Diago, G. (2010). Triangulación metodológica: paradigma para investigar desde la ciencia de la comunicación. *Razón y palabra*, 15(72).
- Gómez-Diago, G. (2010). Triangulación metodológica: paradigma para investigar desde la ciencia de la comunicación. *Razón y palabra*, 15(72).
- González, A. P. (Ed.). (1988). *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- González, M. & Guerrero, S. (2003). Descripción de centros de desarrollo educativo (II). *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 3(1), 41-48. (Documento electrónico). Disponible en <http://bit.ly/zh7FV0>.
- Gonzalez, L. & Espinoza, O. (2008). *Informe sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de postgrado en Chile*. Buenos Aires, Argentina: Organización de Estados Americanos (OEA).

- González Miguel, S., Mayor Ruíz, C., & Hernández de la Torre, E. (2017). Estudio del desarrollo profesional de mentores como guías de docentes principiantes de la República Dominicana. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/85877/Estudiodeldesarrolloprofesionalde mentorescomoguiasdedocentesprincipiantesdeLaRepublicaDominicana.pdf?sequence=1>.
- González-Miguel, S., Mayor Ruíz, C., & Hernández de la Torre, E. (2018). Estudio del Desarrollo de Mentores como Guías de Docentes principiantes de la República Dominicana. Disponible en <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15341/Cap%C3%ADtulo%2024.pdf?sequence=1>.
- González-Vallinas, P. O. & Fabián, D. J L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-13.
- Gorodokin I. C. (2005). *La formación docente y su relación con la epistemología. Instituto de Formación Docente Continua San Luis*. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Grant, C.A. (Ed.). (2008). What should teachers know? Teacher capacities: knowledge, beliefs, skills, and commitments (Part 2). En M. COHRAN-SMITH, S. FEIMANNEMSER, D.J. MCINTYRE y K. E. DEMERS (Eds.). *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts. Third edition* (pp. 123-29). New York: Routledge.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Grijalvo, F. (2000). La formación del profesorado universitario. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 3, 81-91.
- Gronlund, N. E. (1985). *Measurement and evaluation in teaching*. New York, NY: MacMillan.
- Gros, B. & Romañá, T. (1994). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Gros, B. y Romañá, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Grossman, P. & Davis, E. (2012). Mentoring that Fits. *Educational Leadership*, 69(8), 54-57.
- Grünewald, U. (1996). Formación continua en la empresa: ¿Contribución a la realización de la formación permanente? *Revista Europea de Formación Profesional*, (8), 39-44.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194,
- Guba, E. & Lincoln, (1981). *Effectlve evaluation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: Conceptos y herramientas para la medición y mejora de desempeño*. Indiana: AuthorHouse.
- Guerra-López, I. (2007). *Evaluación y mejora continua: Conceptos y herramientas para la medición y mejora del desempeño*. AuthorHouse.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Guskey, T. (1986). Staff Development and the process of teacher change en *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. & Sparks, D. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Guskey, T. R. & Kifer, E. (1995). *Evaluation of a high school block schedule restructuring program*. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED384652>
- Guttman, L. L. (1950). The basis for scalogram analysis. (Vol 4 de Stouffer). En Guttman, L., Schuchman, EA, Lazarfeld, PW. Star, SA y Clausen, JA (eds), *Studies in Social Psychology-World War II*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- H.M Government. (1991). *Higher_education: a new framework*. Londres: White Paper, HMSO.

- Hamilton, D., Mac Donald, D., Kirig, D., Jenkins, D. & Parlet, M. (1977). *Deyond the Numbers Game: A Reader in Educational Evaluation*. Berkeley. Me Cutchan.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., O'Brien, D. M. & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. w11154). National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (Eds.). (1998). *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287.
- Harvey, L. & Burrows, A. (1992). Empowering students. *New Academic*, 1(3).
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Harrison, J. K., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective practice*, 6(3), 419-441.
- Hativa, N. (2001). *Teaching for effective learning in Higher Education*. Amsterdam: Kluwer.
- Haupt, G. & Blignaut, S. (2008). Uncovering learning outcomes: Explicating obscurity in learning of aesthetics in design and technology education [Descubriendo los resultados del aprendizaje: Explicación de la oscuridad en el aprendizaje de la estética en el diseño y la tecnología educativa]. *International Journal of Technology & Design Education*, 18(4), 361-74.
- Hawe P., Degeling, D. & Hall, J. (1993). *Evaluación en promoción de la salud. Guía para trabajadores de la salud*. Barcelona. Masson

- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.
- Helms-Lorenz, M., Slob, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207.
- Hernández Bieliukas, Y. & Ornes, C. D. (2014). *Modelos de evaluación de programas de formación en la modalidad de educación a distancia: Estudio comparativo*.
- Hernández R. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R. & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In JL Álvarez Gayou (Presidente), *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hernández, F. H. & Gil, J. M. S. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Disponible en https://www.academia.edu/32837100/Hernández_F_Sancho_J.M._Para_enseñar_no_basta_con_saber_la_asignatura.pdf
- Hernández, L. J. M. & Rubio, V. J. (1991). El análisis de la evaluabilidad: aso previo en la evaluación de programas Bordón. *Revista de pedagogía*, 43(4), 397-406.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ra.). México, DF: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México, DF: McGraw Hill.
- Herrero, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- Herrero, P. P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- Herrero, P. P. (2002). *Gestión de la formación de las organizaciones*. Ariel.
- Herrero, P. P. & Calí, A. C. (2012). Evaluación de la formación continua en la Escuela del Poder Judicial. *Revista de Educación y Derecho*, (05).

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Holton III, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human resource development quarterly*, 11(4), 333-360. http://itsglobal.com/cms_img/j31-Development_of_a_Generalized_Learning_Transfer_System_Inventory.pdf
- Holton, E. F. I. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-12.
- House, E.R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 299, 43.
- House, E. R. (1997). *Evaluación ética y poder*. Madrid: Morata.
- Houston, A. H. (1990). Blood and circulation. *Methods for fish biology*, 1990, 273-334.
- Huamán Valencia, H. (2005). *Manual de Técnicas de Investigación Conceptos y Aplicaciones* (2da. ed.). Perú: IPLADES.
- Huberman, M. (1998). *The lives of teachers*. London, Cassell.
- Huberman, M., Thompson, C. & Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. J. Biddle, T. L. Good & I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores: La profesión de enseñar* (pp. 19-38). Barcelona: Paidós.
- Huberman, S. (1999). *Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós.
- Husen, T. (1997). *Ahora la Calidad es el grito de Batalla del Discurso en La Calidad de la Educación: Entre el Eslogan y la Utopía*. Buenos Aires: Magisterio.
- Hutchins, H. M., Nimon, K., Bates, R. & Holton, E. (2013). Can the LTSI Predict Transfer Performance? Testing intent to transfer as a proximal transfer of training outcome. *International Journal of Selection and Assessment*, 21(3), 251-263.
- Ilian, H. (2004). 'Levels of Levels: Making Kirkpatrick Fit the Facts and the Facts Fit Kirkpatrick' Proceedings of the 6 th Annual Human Services Training.
- Ilie, C. & Martín, M. J. (2011). *El ADN de la formación para directivos*. LID Editorial.

- Ilie-Cardoza, C., Bulla, G. C. & Sabater, J. H. (2014). Universidades corporativas: nuevos desafíos, nuevas oportunidades. *Revista Icade. Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, (93), 71-83.
- Illesca, M. Ó. N. I. C. A. & Cabezas, M. I. R. T. H. A. (2006). Satisfacción de los estudiantes en relación con la docencia y administración carrera de enfermería Universidad de la Frontera. *Educación en Ciencias de la Salud*, 3(2), 82-88.
- Imbernón M., F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15.
- Imbernón, F. (1996). Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio. En AA.VVV (Eds) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. M. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. M. (1994b). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernon, F. M. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. *Dins Pérez Gómez, A., Barquín, J. i Angulo, JF: Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Imbernón, F. M. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Imbernón, F. M. (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó. Barcelona.
- Imbernón, F. M. (2012, enero). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En *Innovación en la universidad: prácticas, políticas y retóricas* (pp. 85-104). Barcelona: Grao.

- Imbernón, M. F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y Experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Inca, O., Enrique, E., Benítez Abarca, G. M. & Guerra Orozco, S. E. (2019, junio). Metodología para la evaluación de la efectividad de la formación de posgrado de los docentes en los institutos tecnológicos superiores de la ciudad de Riobamba, Ecuador. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en Cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros* (Doctoral dissertation, Tesis Doctoral editada en <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1204102-163449>).
- Iranzo, P., (2001). “Análisis de un proceso de formación para innovar curricularmente” en
- Ishikawa, K. (1990). *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Barcelona: Norma.
- J. Lukas, Santiago K. (2004): *La Evaluación educativa*. España: Alianza Editorial.
- Jacinto, C. & Gallart, M.A. (1998): *La evaluación de programas de capacitación de jóvenes desempleados: una ilustración en los países del Cono sur*. España: UNESCO.
- Jackson, C. (1984). *Evaluation studies: review annual*. London: Sage.
- Jackson, L. & Caffarella, R.S. (Eds.). (1994). *New directions for adult and continuing education: Experiential Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, Ph. (1994). *La vida en las aulas*. (traducción de Guillermo, Solana). Madrid: Morata.
- Jarauta Borrasca, B. & Medina Moya, J. L. (2012). La formación pedagógica inicial del profesorado universitario: repercusión en las concepciones y prácticas docentes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2).

- Jiménez, B. (1999). La formación continua de trabajadores: pasado, presente y perspectivas de futuro. *Planificación y gestión de instituciones de Formación*, 177-224.
- Jiménez, D. P. (2011). Manual de Recursos Humanos. (2da. ed.). Madrid: ESIC Editorial.
- Jimenez, L. & Barchino, R. (2004). Evaluation and implantation of an evaluation model of formative actions. Paper presented at the Proc. of the First Pluri Disciplinary Symposium on Design, Evaluation and Description of Reusable Learning Contents (SPDECE 2004), Guadalajara, Spain. Disonible en <http://ceurws.org/Vol-117/paper18.pdf>
- Jiménez, M. L. & Barchino, R. (2011). Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas. *Competitividad*.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA: Sage.
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools. *Educational technology*, 35(4), 60-63.
- Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (2000). Diseño y evaluación de programas de teleformación. [en línea] En: Actas del Congreso Online Educa Madrid 2000. Madrid: Centro Virtual Cervantes.
- Joyce, B. and Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff development*. New York, NY: Longman.
- Joyce, B. R. (1991). The doors to school improvement. *Educational Leadership*, 48(8), pp. 59-62.

- Kaftarian, S. and Wandersman A. (1995). *Empowerment Evaluation*: New York: Guilford Publications.
- Kaftarian, S. & Wandersman A. (1998). *Innovation in evaluation*. Cyber Conference. September.
- Kaufman, R. (1982). *Planificación de Sistemas Educativos: Ideas Básicas Concretas*. México: Trillas.
- Kaufman, R., & Corrigan, E. (1969). Toward educational responsiveness to Society's needs: A tentative utility model. *Journal of Socio economic Planing Sciencies*, V. III.
- Kaufman, R. & Keller, J. M. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resource Development Quaterly*, 5, 371-380.
- Keefe, J. (1994). School evaluation using the CASE-IMS model and improvement process. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 55-67.
- Killian Z. D. (2004). *Planificación y control de la producción pública*. Lito Formas
- Kirkpatrick, D. (1959). 'Four-level training evaluation model', *US Training and Development Journal*.
- Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78-92.
- kirkpatrick, D. (1987). Evaluation. En Robert Craig (ed.), *Training and development handbook. A guide to human resource development*. Company, NY, McGraw-Hill.
- Kirkpatrick, D. (1994). Evaluating training programs: the four levels. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. Disponible en https://www.bkconnection.com/static/Evaluating_Training_Programs_EXCERPT.pdf
- Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited. Techniques for evaluating training programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1). Disponible en <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/83/161>
- kirkpatrick, D. (1998). *Evaluation training programs. The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelon: EPISE.

- Kirkpatrick, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- Kirkpatrick, D. (2009). *Developing supervisors and team leaders*. Routledge.
- Kirkpatrick, D. (2009). *Implementing the Four Levels: A Practical Guide for Effective Evaluation of Training Programs: Easyread Large Edition*. Disponible en ReadHowYouWant.com.
- Kirkpatrick, D., Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas*. Barcelona: Epise Gestión 2000.
- Kirkpatrick, J. (2005). Transferring learning to behavior. *t + d*, 59(4), 19.
- Kirkpatrick, J. (2007). The hidden power of Kirkpatrick's four levels. *T AND D*, 61(8), 34. Disponible en <http://cmctraining.ca/files/The%20Hidden%20Power%20of%20Kirkpatrick%27s%20Four%20Levels.pdf>
- Kirwan, C. & Birchall, D. (2006). *Transfer of learning from management development programmes: Testing the holton model*. *International Journal of Training and Development*, 10(4), 252-268.
- Kitzinger J. The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-119.
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311,299-302. Disponible en www.bmj.com/cgi/content/full/311/7000/299
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. *The British Medical Journal*, 311(7000), 299-302.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Klein, R. E. (1982). *Evaluación del impacto de los Programas de nutrición y salud*. Washington: OMS.
- Knight, P. (Ed.). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Korman, H. (1986). The focus group sensign. *Dept. Of Sociology, SUNY at Stony Brook. New York*.

- Kraiger, K. (2002). Decision-based evaluation. En A K. Kraiger (Eds.), *Improving training effectiveness in work organizations* (pp. 291-322). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreber, C. & Brook, P. (2001). Impact evaluation of educational development programmes. *International Journal for Academic Development*, 6(2), 96-108. <<http://dx.doi.org/10.1080/13601440110090749>>
- Kremer-Hayon, L. (1991). The stories of expert and novice student teachers' supervisors: Perspectives on professional development. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 427-438.
- Krueger, R. A. (1988). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. A. (1994). Focus groups: a practical guide for applied research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. A. (1998). Developing questions for focus groups. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Krueger, R. A. (2006). Is it a focus group? Tips on how to tell. *Journal of Wound Ostomy & Continence Nursing*, 33(4), 363-366.
- Kuhn, T. (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago and London.
- Kuhn, T. (1970). *1962 The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press Kuhn The Structure of Scientific Revolutions 1962.
- Kuhn, T. (1970). Reflections on my critics. *Criticism and the Growth of Knowledge*, 4, 231.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Trad. Agustín Contin. México, FCE.
- Kuhn, T. (1975). Lógica del descubrimiento o psicología de la investigación. *Crítica y el crecimiento del conocimiento*. Lakatos y Musgrave (eds.). Barcelona: Grijalbo.
- Kuhn, T. (1981). Mis segundos pensamientos sobre paradigmas. Madrid: Tecnos (Original publicado en 1972 por University of Illinois Press bajo el título de Second Thoughts of Paradigm).
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica*. (Séptima reimpresión), Nro. 213. (Original

- publicado en 1962 por la University of Chicago Press bajo el título de *The structure of scientific revolutions*).
- Kuhn, T. (2007). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T. (2012). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago press.
- Kuhn, T. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- La Formación y El Desarrollo Profesional Del Profesorado. (2011). Disponible en <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Formaci%C3%B3n-y-El-Desarrollo-Profesional/3126351.html>
- La evaluación como información para la toma de decisiones. (2010). Disponible en <https://www.buenastareas.com/ensayos/La-Evaluaci%C3%B3n-Como-Informaci%C3%B3n-Para-La/781526.html>
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa. (2008). *Evaluación y prácticas pedagógicas en ciencias naturales. Resultados de las Pruebas de CC.NN. en 6to. de Primaria*. Santiago.
- Laffitte, R. (1994). *Rendimiento de cuentas y evaluación*. Barcelona, PPU.
- Laforurcade, P. (1977). *Evaluación de los aprendizajes*. Ediciones Cincel, Madrid.
- Lafourcade, P. (1993). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Lama, F.J. (1996). La ordenación de la formación de formadores en Sevilla. En B. Bermejo, *Formación profesional ocupacional. Perspectivas de un futuro inmediato*. Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla.
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Ryde, A. & Baggetta, P. (2014). A national survey of induction and mentoring: How it is perceived within communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 44, 92-105.
- Lanza, H. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Cumbre Iberoamericana, Programa Evaluación de la Calidad de la Educación.
- Lapeña, A. & González Sánchez, M C. (1996). La formación continua de los trabajadores: manual del formador [autores, Equipo IFES]. Madrid Instituto de Formación y Estudios Sociales.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Madrid: Graó.

- Le Boterf, G. (1980). *La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamiento, metodología.*
- Leinhardt, G. (1988). Expertise in instructional lessons: An example from fractions. *Perspectives on research on effective mathematics teaching, 1*, 47-66.
- Leithwood, K (2008). Should educational leadership focus on best practices or next practices? *J. Educational Change, 9*, 71-75.
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful Principals: progress on a Broken Front. *Journal of Educational Administration, 43*(6), 619-629.
- Leung, A. (2006). *A conceptual model of information technology training leading to better outcomes.* [Versió electrònica]. *International Journal of Business and Information, 1*(1) 74-95.
- Ley 41-08 de Función Pública, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ley General de Educación, 1997, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ley No. 111, sobre exequátur de profesionales del 3 de noviembre de 1942, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ley Orgánica de Estrategia Nacional de Desarrollo de la República Dominicana 2010-2030. Disponible en www.procuraduria.gov.do.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry, 289*, 331.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). Establishing trustworthiness. *Naturalistic inquiry, 289*, 331.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2015). 1994 paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liston D.P. & Zeichne, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Morata
- Little, J. W. (1987). Teachers as colleagues. *REPORT NO PUB DATE*, 170.
- Llamas, J. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación, 1*, 129-158.
- Llorens, S. 1997). Detección de necesidades formativas: una clasificación de instrumentos. *Universitat Jaume I: Fòrum de Recerca, 2*, 3.

- López Camps, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid: Colección Gestión de calidad.
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- López Pastor, V. M., Martínez, L. F. & Julián Clemente, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19.
- López Pastor, V. M. (2000). *La evaluación compartida. Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Sevilla: MCEP.
- López Romito, F. S. (2003). Evaluación de la calidad del sistema nacional de formación profesional. *Bordón*, 55(3), 461-466.
- López, E. A. (2012). Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso. Mexico.
- López, J. A. & del Valle, I. D. (2013). La formación en los procesos de generación de capital humano. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 21, 137-157.
- López, J. S. (2002). *La formación continua laboral*. Mexico: Editorial Biblioteca Nueva.
- Lorenzo, C. R. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
- M. y Zellweger, F. (2012). Desarrollo de una herramienta para la evaluación de la transferencia de los programas de formación del profesorado universitario (AF610074). (Documento electrónico). Disponible en <http://bit.ly/UbEPnZ>
- Madison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation* [Enciclopedia de Evaluación]. California: Sage Publications.
- Mager, R. (2000). *Evaluar el resultado de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objective*. Palo Alto, CA: Fearon.
- Mager, R. F. (1973). *Análisis de metas*. México: Trillas.
- Mager, R.F. (1975). *Medición del intento educativo*. Guadalupe, México: Bs. As.
- Maimone, L. (2008). *Evaluación del currículum de educación física en bachillerato en el "Alfonso X El Sabio" De La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. Universidad de Murcia, España.
- Manfred, T. (1999). *Formación para una sociedad en cambio*, ceDeFoP.

- Mantyla, K. (2000). The 2000/2001 ASTD distance learning yearbook.
- Marcelo García, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá.
- Marcelo García, C. (2011). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio* (2da. ed.). Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (1995). Desarrollo profesional o iniciación a la enseñanza. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de educación*, 19, 101-144.
- Marcelo, C.M. (1999). La evaluación del desarrollo profesional docente: De la cantidad a la calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1), 43-70.
- Marcos, A. P., Colón, J. Z., Gutiérrez, M. R. & Santos, A. M. P. (2014). *Investigación cualitativa*. España: Elsevier.
- Marín Estrada, Á. R. (2010). *Diseño de un Sistema de información del personal docente* (Doctoral dissertation).
- Marland, P.W. (1995): Theories of Teaching. en L.W. Anclerson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambriclge: Pergamon.
- Marquès, P. (2000). *Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación*. Disponible en http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/docentes_funciones.pdf
- Martín Berrido, M. M. (1997). Cómo evaluar el departamento de orientación desde la filosofía de la calidad total. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.
- Martínez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.

- Martínez Mediano, C. (1998). *La teoría de la evaluación de programas*. Madrid: Educación.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martinic, S. (2002). La reforma educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista digital Umbral*, (8).
- Martinic, S. (2002). La reforma educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 8, 1-12.
- Masterman, M. (1975). La naturaleza de los paradigmas. En I. Lakatos & A. Musgrave (Edts.). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. México: Grijalbo. (Original publicado en 1970 por la Cambridge University Press bajo el título The Nature of a Paradigm en I. Lakatos y A. Musgrave (Edts.): Criticism and the growth of Knowledge).
- Matalonga, S. & San Feliu, T. (2011). 'Calculating Return on Investment of Training using process variation', IET Software, Accepted for publication.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE. Cuadernos de Educación.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2005). *La evaluación educativa, su práctica y otros métodos*. Barcelona, Editorial Hosori.
- Maxwell, J. A. (1996). "Capítulo 5: Methods: what will you actually do?". En *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales* [Tesis de grado]. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McLean, S. & Moss, G. (2003). They're happy, but did they make a difference? Applying Kirkpatrick's framework to the evaluation of a national leadership program. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 18(1), 1-24.
http://conted.ucalgary.ca/resources/pdf/cjpe_2003.pdf

- Mediano, C. M. (1998). La teoría de la evaluación de programas. *Educación XXI*, 1(1).
- Mediano, M. C. (2006). El análisis de contenido. En Arteaga, F. (Comp.): *Guía de investigación sobre la paz, seguridad y defensa* (pp. 311-345). Madrid: UNED, IUGGM.
- Mediano, C. M. (2013). Procedimientos para la realización de evaluaciones de programas educativos y sociales. *Revista electrónica, Medicina y Salud Sociedad*, 3(2), 1-34.
- Mediano, M. C. (2013). *La evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: Edición digital.
- Medina JL, Do Prado ML. (2009). El curriculum de enfermería como prototipo de tejné: racionalidad instrumental y tecnológica. *Texto & Contexto Enfermagem*, 18(4), 617-626.
- Medina Moya, J. L. (2006). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: SPU
- Medina R. A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.
- Medina, A. (1999). *I Maestría en Formación y Desarrollo de los Recursos Humanos*. Universidad Internacional de Andalucía. Documento Policopiado.
- Medina, J. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Editorial Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- Medina, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Medina, J., Jarauta, B. & Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Medina, J., Jarauta, B., & Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Meignant, A. (1997). *Manager la formation* (4a ed.). Rueil-Malmaison: Editions Liaisons.

- Mella, O. (1988). *Naturaleza y orientaciones teórico-para poder comprender acontecimientos y conductas, la investigación metodológica de la cualitativa opta por estudiarlos en el contexto en que ocurren*. Así, las enti- Investigación Cualitativa, Santiago Chile.
- Méndez Álvarez, C. (2006). *Metodología: Diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*. México: Limusa.
- Méndez, Á. & Eduardo, C. (1998). *Metodología guía para elaborar diseño de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*. McGraw-Hill.
- Méndez, Álvarez, C. E. (1999). *Metodología guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables y administrativas*. (2da. d.). Santafé de Bogotá Colombia: McGrawHill.
- Mendoza, D. (2008). ¿Qué tipo de práctica educativa y docente realizan los profesores normalistas encargados de formar futuros profesores? *Sappiens. La comunidad del conocimiento* , 1-20.
- Menegat, G. M. (2010). *Mentor/Protege Interactions and the Role of Mentor Training within a Novice Teacher Mentoring Program*. Disponible en la base de datos ProQuest LLC.
- Menze, C. (1981). Formación. *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Merton, R. K. (1987). The focussed interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 550-566.
- Messer, K. (2019). *A Phenomenological Investigation into the Impact of Mentorship on the Self-Efficacy of Novice Principals* (Doctoral dissertation, Creighton University).
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 1-64.
- Metfessel, N. S & Michael, W. B. A (1967). Paradigm involving multiple criterion measures for the evaluacion of the effectiveness of school programs. *Educational and Psychological Measurement* 27, 931-943.
- Meyer, J. P. (2014). *Applied measurement with jMetrik*. Routledge.

- Miguélez, M. M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, (26), 59-72.
- Mingorance, P. (1993). Formación del profesorado. *Proyecto docente*.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2003). Reglamento del Estatuto del Docente Dominicano. Decreto 639 03. República Dominicana: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). Plan Nacional de Educación 2008-2018. Santo Domingo, RD: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2013). Ordenanza No. 03-2013. Mediante la cual se modifica la Estructura Académica del Sistema Educativo Dominicano, estableciendo tres (3) niveles educativos de seis (6) años cada uno, subdivididos en dos (2) ciclos de tres (3) años, que entrarán en vigencia por etapas.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). Estándares profesionales. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). *Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana*. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2014). Viceministerio de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*. (Resolución 17'2014). Santo Domingo, República Dominicana: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Guía específica para la aplicación de los estándares en el tramo procesual de inducción. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). Manual para tutores de profesores principiantes. Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2016). *Sistema de carrera docente de la Rep. Dom.* Santo Domingo: Autor.
- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2019). *Anuario de Estadísticas Educativas. Año lectivo 2017-2018. Santo domingo. Impreso y en línea a través de la página web del MINERD en www.minerd.gob.do*
- Miranda Jaña, C. & Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1),

- 155-169. Joyce, B. & Weil, M. (1985) Modelos de Enseñanza. Madrid: Prentice Hall, Inc. & Ediciones Anaya.
- Miranda, Ch., H. Ibarra, E. Arcos y M. Concha (2008). Formación científica y ética en los PP de especialista en medicina en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, pp. 123-142. Consejo Superior de Educación. Santiago.
- Miranda, Ch., P. Rivera, J. Quintero, M. Jelbes & Villagrán, P. (2007). Concepciones del formador de profesores sobre la formación permanente. *Revista Investigación Educativa*. Santiago: PUC.
- Moir, E., Barlin, D., Gless, J. & Miles, J. (2009). *New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Molina-Morales, Y., Flores-García, M., Balza-Quintero, A., Benítez-Díaz, P. & Miranda-Contreras, L. (2012). Niveles de plaguicidas en aguas superficiales de una región agrícola del estado Mérida, Venezuela. *Revista internacional de contaminación ambiental*, 28(4), 289-301.
- Montecitos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *revistade la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de valparaíso*, II, 105-128.
- Montedoro & F. Angeli. (Coords.). Dalla pratica alla teoría per la formazione: un percorso di ricerca epistemológica (pp. 87-136). Milano: Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL).
- Montesinos, M. J. S. (1999). Nuevas perspectivas en variación sintáctica. In *Estudios de variación sintáctica*. Iberoamericana.
- Moral, C. (1998). Formación para la profesión docente. Granada: GEU.
- Morales, A. R., & Alfageme-González, M. B. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación*, 30-42.
Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/28446>
- Morehouse, R. E. & Maykut, P. (2002). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. London: Routledge.
- Moreno, A. (2009). *Avaluació de la transferència de la formació contínua per a directius/ves de l'Administració Pública de Catalunya: Creació, aplicació i anàlisi d'un model d'avaluació de la transferència* Departament Pedagogia

- Sistemàtica i Social Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en <http://www.tdx.cat/TDX-1020109-211452>
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 84-97.
- Morgan David L. (1998). *Planning focus groups*. Thousand Oaks, CA: Sage,
- Morgan, D. (1998). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA.: Sage.
- Morse, J. M. (2005). *Fostering qualitative research*.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Moseley, J. L. & Dessinger, J. C. (2010). *Handbook of improving performance in the workplace*, 3, Measurement and evaluation.
- Motta, S. M. (2011). *Un proceso para la evaluación del entrenamiento organizacional* (Doctoral dissertation, Universidad Politécnica de Madrid).
- Moya, J. L. M., Borrasca, B. J. & Sánchez, C. U. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Muijs, D. & Lindsay, G. (2008). Where are we at? An empirical study of levels and methods of evaluating continuing professional development. *British educational research journal*, 34(2), 195-211. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701532194>
- Müller, D. & Funnell, P. (1992). *Exploring learners' perceptions of quality*. Ponencia presentada en la Conferencia Quality in Education, Universidad de York.
- Murillo, F. J. (2000). La investigación sobre eficacia escolar en España. En A. C. Villa (Ed.), *Dirección escolar y organizaciones que aprenden* (pp. 1007-1020). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Murillo, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos De Pedagogía*, 300, 47-74.
- Murillo, F.J. & Muñoz-Repiso, M. (Coords.). (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J., Barrio, R. & Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

- Murillo, P. (1998). Evaluación de actividades formativas e impacto en el cambio de perspectivas del profesorado: estudio de un caso. Sevilla, España: CEP Alcalá de Guadaira. Disponible en <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=inv02b4&contenido=/espanol/investigacion/calidad/biblioteca/inv02b4m.htm>
- Murillo, P. y otros (2005). Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios". *Revista Fuentes*, 6, 1-22.
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación* (2da. ed.). México. Limusa.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador: una visión desde los programas de formación de formadores*. Bellaterra, Tesis doctoral Departamento Pedagogía Aplicada UAB.
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de profesores* (Doctoral dissertation, Tesis de doctorado no publicada. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona).
- Negrillo, C. & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 157-182.
- Nemiña E. R., García Ruso, H. M. & Montero Mesa, L. (2011, agosto). Desarrollo profesional y profesionalización docente. *Perspectivas y problemas*, 13(2), 1-13. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Nemiña, Ruso & Mesa, (2009). Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13(2), 1-14.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Nevo, D. (1989). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. En E. R. House (Ed.). *New directions in educational evaluation*. London: The Falmer Press, 15-29.

- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation. A dialogue for school improvement*. New York, NY: Pergamon.
- Nickols, F. (2000). *Evaluating Training: There is no "cookbook" approach*. Disponible en https://www.nickols.us/evaluating_training.pdf
- Nickols, F. (2010). Four change management strategies. *Distance Consulting LLC*, 11(05), 2010.
- Nickols, F. (2010). *Leveraging the Kirkpatrick Model: Validation vs Evaluation* [Aprovechando el modelo de Kirkpatrick: Validación versus evaluación]. Disponible en <http://www.nickols.us/LeveragingKirkpatrick.pdf>
- Nickols, F. (2013). *Leveraging the Kirkpatrick Model*. Disponible en *Leveraging the Kirkpatrick Model*.
- Niremberg, O., Brawerman, J. Y. & Reuiz, V, (2000). *Evaluar para la transformación: innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Noaks, L. & Wincup, E. (2004). *Criminological research*. New Delhi: London Norma.
- Núñez Rixio. (2016, marzo 28). *Técnicas de recolección de información en Investigación Cualitativa*. Disponible en <https://www.gestiopolis.com/tecnicas-recoleccion-informacion-investigacion-cualitativa/>
- Núñez, R. (2016, marzo). *Técnicas de recolección de información en Investigación Cualitativa*. Disponible en <https://www.gestiopolis.com/tecnicas-recoleccion-informacion-investigacion-cualitativa/>
- Núñez, D. J. A. S. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*, 22. Disponible https://www.academia.edu/34391645/EL_DESARROLLO_PROFESIONAL_DEL_DOCENTE_UNIVERSITARIO._IMPLICACIONES_PARA_SU_DIRECCION_EN_EL_CONTEXTO_ACTUAL
- Núñez, J. A. S. (1996). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitaria*. Disponible en <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/42253>
- Nyathi, F. S.; Kadhila, N. & Aipanda, J. (2011). *Quality Assurance manual*. Windhoek: *Universidad de Namibia, Centre for Quality Assurance and Management (Cequam)*.

- Ocaña, G. C. & Salom, C. A. (2002). La evaluación de la formación permanente del profesorado como variable de calidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Organización para la cooperación y el desarrollo económico. Centro para la cooperación con países no miembros. Disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es;jsessionid=2dui5td0476nj.x-oecd-live-01
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ¿Disponible en http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=178:panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2012&catid=31&Itemid=101
- Ohata, K. (2007). *Teacher development or training? Recent Developments in second foreign language*. Disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.569.1891&rep=rep1&type=pdf>
- Olabuénaga, R. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Oldroyd, D. & Hall, V. (1991). *Managing staff development: A handbook for secondary schools*. Lincoln, Reino Unido: Paul Chapman.
- Olsen, J. H. J. (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), 61-75. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2419.00035>
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75-88.
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 53-68.

- Ortiz, V. (2019). *Catalogación y categorización de las propuestas para el cambio metodológico en la enseñanza cuantitativa en el concepto equilibrio químico* (Doctoral dissertation).
- Owens, T. R. (1977). Educational Evaluation by Adversary Proceedings in House. En E. R. (comp.), *Beyond the Numbers Game*. Londres: MacMillan Education.
- Padilla Rodríguez, B. C. & Rodríguez Nieto, M. C. (2008). Relaciones entre la disposición afectiva, la actitud y la efectividad de un sistema de capacitación en línea. *V Coloquio de Investigación de la Red Multirregional de Programas de Posgrado de Calidad en Psicología*. San Luis Potosí, México.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton et al. (Eds.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Parsons, D., Hill, I., Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education*. New York, NY: The Higher Education Academy.
- Parsons, D.; Hill, I.; Holland, J. & Willis, D. (2012). *Impact of teaching development programmes in higher education* [en línea]. Disponible en http://jisctechdis.ac.uk/assets/documents/research/HEA_Impact_Teaching_Development_Prog.pdf>
- Patricio Jiménez, D. (2011). *Manual de recursos humanos* (2da ed.). España: ESIC.
- Patrick, R. (2013). “Don’t rock the boat”: conflicting mentor and pre-service teacher narratives of professional experience. *The Australian educational researcher*, 40(2), 207-226.
- Patton, M. Q. (1978). *Utilization-Focused Evaluation*. Beverly Hills/Londres: Sage.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation methods*. Beverly Hills, Ca: Sage
- Patton, M. Q. (1997): *Utilization - Focused Evaluation* (3rd Edition). London. Sage.
- Paz Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Pazo Haro, C. I. & Tejada Mora, J. (2012). The professional skills in Physical Education. *Retos-nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, (22), 5-8.

- Pellice Guskey, T.R. (1994). Results orienteci Professional Development. En Search of an Optimal Mix of Effective Practices, *en primal of Staff Development*, 15(4), 42-50.
- Pérez Gómez, Á. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, Á. (2000). Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán & Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (9na. ed.). Madrid: Morata.
- Pérez Juste, R. (1993). *El modelo evaluativo en la reforma*. Madrid: PISE.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En: A. Medina, & L. Villar, *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación de programas educativos, en A. Medina Rivilla, T. J. Peters & Waterman, R. H. (1982). *En search of excellence: lessons from americas. Best Run Companies*. New York, NY: Harper and Row.
- Pérez Juste, R. (2000). Modelos evaluativos. En: L. García Aretio, *La investigación en Eaad. La Evaluación Institucional y de Programas*. Madrid: UNED.
- Pérez Pueyo A. & Tabernero Sánchez, B. (2008, septiembre-diciembre). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re347_20.pdf
- Pérez, F. (2005). La entrevista como técnica de investigación social. Fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos. *Extramuros*, 8(22), 187-210.
- Pérez, G. M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 5(2), 1-23.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Philips, J. y Stone, R. (2002). *How to measure training results. A practical guide to tracking the six key indicators*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Phillips, J.J. (1991). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Pichardo, A. (1989). *Evaluación del impacto social*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Piggot-Irvine, E., Aitken, H., Ritchie, J., Ferguson, P. B. & McGrath, F. (2009). Induction of newly qualified teachers in New Zealand. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 37(2), 175-198.
- Pineault It, Daveluy C.(1989). *La planificación sanitaria. Conceptos, métodos y estrategias*. (2 ed.). Colección de planificación y gestión sanitana. Río de la Plata. Massan.
- Pineda Herrero, P., García Castaño, N., Espona Barcons, B., Quesada Pallarès, C. & Ciraso Calí, A. (2012). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública española-ETAPE.
- Pineda, P. (1994) *La formació a l'empresa: Planificació i evaluació*. Barcelona. CEAC.
- Pineda, P. (1998). El reto de evaluar la formación en la empresa. *Capital Humano*, 111, 32-36.
- Pineda, P. (2002). *Evaluación de la formación en las organizaciones. Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Pineda, P. (2003). *Cómo se evalúa el impacto de la formación. Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Pineda, P. (2003). *Auditoria de la formación. Análisis de las actividades formativas para la mejora de la realidad empresarial*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pineda, P. (2007). *La formación en las organizaciones. Planes formativos y evaluación de la formación. Estrategias de liderazgo y desarrollo de las personas en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- Pineda, P. & Ciraso, A. (2011, octubre). Evaluación de la formación continua en la Escuela del Poder Judicial. *Revista de educación y derecho. Education and law review*, (5).
- Pineda, P.; Quesada, C. & Ciraso, M. (2011). *Evaluating training effectiveness: Results of the FET model in the public administration in Spain*. The 7th International Conference on Researching Work and Learning. Shanghai, China.

- Pinto Molina, M. (1993). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*. EUDEMA.
- Pintrich, P. (1990). Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. En R. Houston (ed.). *Handbook of Research on teacher Education*. (pp. 826-857). New York, NY: Macmillan.
- Pinus, R. (2002). Paradigmas en Investigación. Disponible en www//A:/ParadigmasdeInvestigaciónenSalud-Monografias_com. (online)
- Pinya, C. (2008). La formación permanente del profesorado universitario: estado de la cuestión. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa Socioeducativa*, 1(0), 3-24. (Documento electrónico). Disponible en <http://bit.ly/A3LFKC>.
- Polit, D. F., Féher de la Torre, G., Hungler, B. P. & Palacios Martínez, R. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud: principios y métodos*.
- Popan, W. J. (1983). *Evaluación basada en criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- Popan, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Popham, W. J. & Popham, W. J. (1975). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Porta, L. & Silva, M. (2019). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 14.
- Powell, R. & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health*
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education [La adaptación de los cuatro niveles del modelo de Kirkpatrick a los criterios de formación para valorar los resultados del aprendizaje y evaluar un programa en educación superior]. Disponible en la base de datos de ProQuest (doi: 10.1007/s11092-010-9098-7).
- Preskill, H.S. & Torres, R. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Provus, M. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher* 7, 5-8.

- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation. For educational program improvement and assessment*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Provus, M. (1973). *Discrepancy Evaluation*. New York, NY: Penguin Books.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1223-1296). Springer Netherlands.
- Pellicer, L.O. & Anderson, L.W. (1995): *A handbook for teachers' leaders*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ramírez, E. F. M. (2019). EL concepto “paradigma”. interpretaciones, soluciones e ineficacia para la investigación educacional. *Opuntia Brava, 11*, 189-203.
- Ramírez, I. (2004). *Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica*. Disponible en <http://www.unedu.pe/planbasico/images/stories/doc/articulos>
- Ramírez-del-Río, A. & Garrido C. J. (2011). Evaluación del impacto del esfuerzo formativo en la empleabilidad de los trabajadores en el contexto del modelo formativo tripartito español. *RELIEVE, 17*(2), art. 4.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología, 23*(1), 9-17.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología, 23*(1), 9-17.
- Rasco, J. F. A., Ruiz, J. B. & Gómez, Á. I. P. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (Vol. 25). Madrid: Ediciones Akal.
- Reátegui, N. (1998). *Evaluación ¿Nuevos Enfoques?* [En red]. 1998-Segundo Seminario Virtual. Disponible en www.pucp.edu.pe/~temas/enfoques.html
- Restrepo, M. C. (1999). *Producción de textos educativos*. Coop. Editorial Magisterio.
- Rey Matllla, R. (1983). *El perfeccionamiento del profesorado.* " Vida escolar" Volumen 224. 29-35.
- Reza Trosino, J. C. (2007). *Evaluación de la capacitación en las organizaciones*. México: Panorama Editorial.
- Riñano, J. (2012). Mercado laboral y formación continua universitaria. Bizkai Lab. Disponible en <http://www.bizkailab.deusto.es/wp-content/uploads/2012/04/57064.pdf>

- Rivas Borja, G. A. (2008). *El a, b, c y...d del entrenamiento en los adultos*. Libro en Red.
- Rivera, P. (2008). *Perfil profesional de los formadores de formadores del programa de Postítulo*. Tesis de Postgrado, Valdivia, Universidad Austral de Chile. Valdivia.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robalino, M. & Anton, K. (Coords.). (2007): *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. OREALC/UNESCO, Santiago.
- Rocio, Q. (1988). Conceptos básicos de evaluación del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 41(42), 48-52.
- Rodríguez, M. J., (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. *Revista Electrónica Teoría de la Educación* Número 6(2). Disponible en <http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>
- Rodríguez García, M. & Medina Moya, J. L. (2014). Entre la complejidad y el arte: el análisis de datos en cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(3), 157-161.
- Rodríguez P. G. (1998). *Grupo de discusión sobre metodología de investigación cualitativa asistida por computadora en Ciencias Sociales*. I Congreso Virtual de antropología y arqueología.
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2005). *Metodología de investigación. Material de curso de seminario de tesis de la Maestría en Impuestos*. Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa. México.
- Rodríguez Peñuelas, M. A. (2010). *Métodos de investigación*. México: Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Rodríguez, A. (2001). *Rol del docente en la gerencia de aula frente a los cambios que genera el nuevo diseño curricular*. Trabajo de Grado en Maestría en Educación. Universidad de Carabobo (Área de Estudios de Postgrado).
- Rogers, C. & Rosenberg, R. (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Editorial Herder.
- Sanchez Ramos, M. E. (2008). *Las pedagogías del diseño*. En U. d. Palermo, Actas de Diseño 4 (p. 257). Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Román, A. B. (2002). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 65, 6-15.

- Romero, A. C. (2010). *Aprender a ser maestro: creencias de los estudiantes de magisterio sobre la interacción en el aula*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Rossi, P., Freeman, H. & Wright, S. (1979). *Evaluation: A Systematic Approach*. Beverly Hills: Sage.
- Rotger, B. (1989). *Evaluación Formativa*. Madrid: Cincel.
- Rovira, M. (comp.). (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Roy, S. (2012). Lifelong learning in Higher Education: the EU perspective. En *Convegno L'apprendimento permanente per la crescita del patrimonio culturale, professionale ed economic del Paese. Il contributo delle Università* (07.2012. Roma). (Texto de las ponencias).
- Royero J. (1999). Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Disponible en <http://www.rioei.org/deloslectores/334royero.pdf>
- Rubin, H. J. & Rubin, I.S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubio, M. A. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(2), 101-120. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/916/91609201.pdf>
- Rubio, R. (1992). *Psicología del desarrollo*. Madrid: Editorial CCS.
- Ruiz, C. (2011). Del concepto a los modelos de referencia. *Formación Siglo XXI* [en línea], octubre. <http://formacionxxi.com/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/10/text/xml/Staff_18.xml.html#/porqualMagazine/do/get/magazineArticle/2011/10/text/xml/Del_concepto_a_los_modelos_de_referencia.xml.html> [Consulta: 24 enero 2015].
- Ruiz de Chávez, M., Martínez N., G. & Calvo R., J.M. et al. (1990). Bases para la evaluación de la calidad de la atención en las unidades del sector salud. *Salud Pública de México*, 32(002). Disponible en línea:

- Rul, J. (1995). La memoria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular. *Col. lecció Eines de Gestió*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Rumbo, B. (1995). "El estado actual del desarrollo profesional del docente universitario en el contexto español". *Revista de Enseñanza Universitaria*, 10, 35-44.
- Rumbo, B. (2000). La profesionalización de la enseñanza universitaria. *Qurriculum*, 14, 133-142.
- Russ-Eft, D. & Preskill, H. (2005). In search of the holy graill: Return on investment evaluation in human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 71-85.
- Rutty, M. G. (2002). *Evaluación de Impacto de la Capacitación en el Sector Público y Privado*. UBA. FCE. IIA. Centro de Investigaciones en Administración Pública. Doc. de trabajo N° 3. Año II, (II), 1 - 1.
- Ruz, M. A., Madrid, A., Cereceda, L. E., Pardo, M. & Valenzuela, F. (2006). *Experiencias internacionales en supervisión escolar. Sistematización y análisis comparado*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Sabiote, C. R., Quiles, O. L. & Torres, L. H. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Sacristán, G. & Gómez, P. (1997). La teoría y su práctica. Editorial. Akal.
- Sacristán, J. G. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Mdrid: Morata.
- Sadler-Smith, E., Sargeant, A. & Dawson, A. (1998). Higher level skills training and SMEs. *International Small Business Journal*, 16(2), 84.
- Safar, A. H. (2012). The Students' Perspectives of Online Trainingat Kuwait University [La percepción de los estudiantes de la Universidad de Kuwait sobre la capacitación en línea]. *College Student Journal*, 46(2), 436-458
- Salanova, M. & Grau, R. (1999). Análisis de necesidades formativas y evaluación de la formación en contextos de cambio tecnológico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 336.

- Salcedo, II. (1984). *Una concepción alternativa de evaluación educativa. Perfiles*. 15 y 16. 5-12. Santos Diez, R. (1992). La evaluación de las acciones formativas del INAP. Bases de un nuevo sistema de evaluación. Madrid: MAP.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mexico: McGraw-Hill.
- Sanatuario A. (2007). Dimensiones de la calidad en educación superior. *Reencuentro*, 50, 21-27.
- Sánchez, J. A. (2001, julio-diciembre). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*, 22, 42-49. UDUAL Méjico. Disponible en <http://www.unam.mx/udual/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- Sanchiz, D. C. (2010). (Coord). Buenas Prácticas sobre Formación a Trabajadores. En *PRL: Determinación de evidencias científicas bibliográficas*. Evidencias científicas bibliográficas sobre formación de trabajadores en prevención de riesgos laborales Universidad Pablo Olavide. Disponible en <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/PUBLICACIONES%20PROFESIONAL ES/PO%20INSHT.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la Escuela*, 20, 23-35.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Sanz Oro, R. (2001). Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa.
- Saravia, M. (2004). Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Sarramona, J. (2012). Evaluación de programas de educación a distancia. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 4(1).
- Scharager, J. & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Metodología de la investigación para las ciencias sociales*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness. Fundamentals of educational planning*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Inst. for Educational Planning, 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France. Web site: <http://www.unesco.org/iiep>

- Schon, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Pianos-MEC.
- Schön, D. A. (1998). *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. & Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 119.
- Scott N. (1996). *A study of the introduction of educational technology into a course in engineering dynamics: classroom environment and learning outcomes*. Tesis Doctoral. Disponible en http://www.mech.uwa.edu.au/nws/NWS_PhD/default.html
- Scott, W.R. (2001). *Institutions and organizations*. (2da. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally and Company.
- Scriven, M. (1973). Goal-free evaluation. En E. R. House (Ed.), *School evaluation: The politics and process* (pp. 319-328). Berkeley, CA: McCutchan.
- Scriven, M. (1974). Prose and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3, 1-4.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness, CA. Edgepress
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 147-166.
- Scriven, M. (1998). Minimalist theory: The least theory that practice require. *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 57-70.
- Second/Foreign Language Teacher Education. *Language Research Bulletin*, 22, ICU,
- Serrano, F., Ato, M. & Amorós, L. (2005). Metodología de una investigación evaluativa: proyecto EDUSSI por Congreso Internacional sobre Formación del profesorado y Nuevas Tecnologías. Santo Domingo, República Dominicana.

- Serrano, J. M., Moreno T., Pons, R. M. & Lara, R. S. (2008). Evaluación de programas de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basada en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2).
- Shalaway, S. D. (1985). Fencerow management for nesting birds in Michigan. *Wildlife Society Bulletin*, 302-306.
- Shön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Sierra, B. (1995). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Smith, E. R. & Tyler, R. W. (1942). *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Row.
- Smith, N. L. y Haver, D. M. (1990). The applicability of selected evaluation models to evolving investigative designs. *Studies in Educational Evaluation*, 16, 3, 489-500. soluciones. *Capital Humano*.111, 32-36
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681-714.
- Sobejano, G. (1999). Gabriel Miró y el poema en prosa. In *Actas del I Simposio Internacional Gabriel Miró*. (pp. 149-164). Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Sola, M. (1999). *El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional*. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica, 661-683.
- Sola Fernández, M. (2004). La formación del profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 91-105.
- Soriano, R. (2008). *Como se escribe una tesis*. España: Ed. Berenice.
- Spark & Loucks-Horsley. (1990). Models of staff development. En W.R. Houston, *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-250). New York, NY: MacMillan.
- Squires, G. (1999). *Teaching as a professional discipline*. London: Falmer Press.

- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation, teacher's college record.
- Stake, R. E. (1975a). Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper, 5*. University of Western Michigan.
- Stake, R. E. (1975b). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Ohio: Merrill.
- Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 2*, 19-22.
- Stake, R.E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Crítica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Stake, R.E. (2010) "Robert Stake Biography. Disponible en http://education.illinois.edu/circe/Robert_Stake.html
- Stanulis, R. N. & Ames, K. T. (2009). Learning to mentor: Evidence and observation as tools in learning to teach. *The Professional Educator, 33*(1), 1.
- Steensma, H. & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the "four levels model" [Evaluando la capacitación utilizando el modelo de cuatro niveles]. Disponible en la base de datos ProQuest.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical teacher, 28*(6), 497-526.
- Stes, A. & Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario. *Educar, 51*, 0013-36.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational research review, 5*(1), 25-49.
- Stes, A.; Clement, M. & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *International Journal of Academic Development, 12*(2), 99-109. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1080/13601440701604898>>
- Stes, A., Min-Leviveld, M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The Impact of Instructional Development in Higher Education: The State-of-the-art of the

- Research” *Educational Research Review*, 5(1), 25-49. Disponible en [tp://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001](http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001)>
- Stiegler, J. & Hiebert, J. (2002). La brecha de la enseñanza. *Estudios Públicos*, 86, 57-144.
- Stiegler, J. & Hiebert, J. (2002). La brecha de la enseñanza. *Estudios Públicos*, 86, 57-144. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=3719269&pid=S0718-2228200700010001100028&lng=es
- Stracuzzi, S. & Pestana, F. (2004). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Venezuela: Editorial pedagógica FEDUPEL.
- Strauss, A. & Corbin, J., (2002). *Capítulo 8: Codificación abierta y Capítulo 10: Codificación selectiva. En Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage.
- Strother, J. (2002). An Assessment of the Effectiveness of elearning in Corporate Training Programs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 1.
- Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory into Practice*, 5, 3, 121-134.
- Stufflebeam, D. L. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. En: Walcott A. (comp.). *Improving Educational Assessment and an Inventory of Measures of Affective Behavior*. Washington, DC: ASCD,
- Stufflebeam, D. L. (1971). “The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability”. *Journal of Research and Development in Education* (otoño). Actionb in Education, Illinois
- Stufflebeam, D. L. (1975). *Metaevaluation*. Occasional Paper Series. Kalamazoo, Michigan, Centro de Evaluación, Universidad de Western Michigan.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Introduction: Recommendations for improving evaluations in U. S. public schools. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 1, 3-21.
- Stufflebeam, D. L. (1998). Conflicts between standards-based and postmodernist evaluations: Toward rapprochement. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, 3, 287-296.

- Stufflebeam, D. L. (1999). Using professional standards to legally and ethically release evaluation findings. *Studies in Educational Evaluation*, 25(4), 325-334.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Guidelines for developing evaluation checklists. Disponible en www.wmich.edu/evalctr/checklists
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, 89 Spr.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, 183-209.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, IL, Peacock.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stufflebeam, D. L., Skinkfield, A. J. (1988). Normas para la evaluación. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 195-212). Madrid: Narcea.
- Stufflebeam, D. L. (1974). *The citizen as jurist: A new mode of educational evaluation*, Citizen.
- Stufflebeam, D. L. (1974). *Metaevaluation*. The Evaluation Center, Kalamazoo, Western Michigan University Press.
- Suárez, L. M. (2015). "Evaluación de un programa de capacitación profesional de una institución de educación superior de Puerto Rico. *HETS Online Journal*, 4.2 37+. *Academic OneFile*.
<http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA379090601&v=2.1&u=ugc&it=r&p=GP &sw=w&asid=b65b222f37e2962c3edebbf6f310d33>
- Suárez, C. L. (2013). *Evaluación de un Programa de capacitación profesional de una institución de educación superior de Puerto Rico* (Doctoral dissertation). Nova Southeastern University).
- Sullivan, R. (2002). *Transfer of learning. A guide for strengthening the performance of health care workers*. Disponible en <http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/tol/>
- Sundli, L. (2007). Mentoring—A new mantra for education. *Teaching and teacher education*, 23(2), 201-214.

- Swanson, R. & Holton, E. (2002). *Resultados. Cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Swanson, R. A. & Holton, E. F. (2009). *Foundations of Human Resource Development*. (2nd ed.). Berrett -Koehler Publishers.
- Taba, H. (1977). *Elaboración del Currículo: Teoría y Práctica*. Argentina: Edit. Troquel.
- Tabachnik & Zeichner. (1985). Modelo de formación basado en la reflexión de la propia práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 1-27.
- Taboada, B. C. (2009). *La Formación en Alfabetización inicial de los futuros docentes*. Buenos Aires, Argentina.
- Talavera, F. (2009). ¿quiénes forman a los profesores de educación básica en México?
- Talavera, M. L. (1994). Como se inician los maestros en su profesión. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- Tamayo y Tamayo, M., Navarro Schlegel, A., Corbalán, L. M., Amat, C. B., Lancaster, F. W., ... & Burón Vidal, J. (2002). *Diccionario de la investigación científica*. Limusa. México.
- Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tamayo, M. (2007). *El proceso de la investigación científica*. (4ta. ed.). México: Limusa.
- Tamkin, P, Yarnall, J. & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick and beyond: a review of models of training evaluation, Report 392*, The Institute for Employment Studies, IES, UK.
- Tan, J. & Mingat, A. (1992). Education in Asia: A comparative study of cost and Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional.
- Tang, S. Y. F. & Choi, P. L. (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.
- Tashakkori, A. & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches* (Vol. 46). Sage.

- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194.
- Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3-50.
- Tedesco, J. C. (2003). Investigación educativa: de la ciencia social a la filosofía social. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2).
- Tejada Ferrández, J. & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-tejada2.html>
- Tejada, J. (1992). La evaluación en la formación ocupacional. En A. Ferrández (Dir.), *La formación ocupacional. Realidad y Perspectivas*. Madrid: Editorial Diagrama.
- Tejada, J. (1997). La evaluación de programas". En J. Gairín, *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.
- Tejada, J. (1998). Modelos de evaluación. En J. Gairín & A. Ferrández (Coord.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 269-295). Barcelona: Praxis.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. Jiménez (Ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores* (pp. 25-56). Madrid: Síntesis.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores: apuntes para una propuesta de plan de formación, *Educar*, 30, 92-118.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en la práctica: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>

- Tejada, J. (2007). Evaluación de programas. En J. Tejada y V. Giménez (Coords.), *Formación de formadores. Escenario institucional* (pp. 391-465). Madrid: Thomson.
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva Metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 15– 37.
- Tejedor, F. J. T. (2009). Evaluación del profesorado universitario: enfoque metodológico y algunas aportaciones de la investigación. *Estudios sobre Educación*, 16.
- Tejedor, F.J. (1990). Perspectivas metodológicas del diagnóstico y evaluación de necesidades. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 15-38.
- Tejedor, F.J.; García-Valcárcel, A. & Rodríguez Conde, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales en la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-128.
- Tenbrink, T. (1984). *Evaluación educacional. Guía práctica para educadores*. Madrid: Narcea.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación. Guía Práctica para Profesores*. Ediciones Narcea, Madrid.
- Tenti Fanfani, E. (2009) Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano C. & Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.
- Tiana, A. (1998). Evaluación de la calidad de la educación: Modelos e indicadores. En Biblioteca Virtual de la OEI.
- Tippelt, R. & Amoros, A. (2000). *Formación de formadores orientada a la acción*. Lima, Peru: Senati/Gtz/Dse.
- Tipperlt, R. & Amoros A. (2000). *Formación de formadores orientada a la acción*. Lima: SENATI/GTZ/DSE.
- Tirados, R. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 6-15.
- Tomé, C. M. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.

- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- Toranzos, L. (1996, enero - abril). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Toranzos, L. V. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Programa Evaluación de la Calidad de la Educación, Cumbre Iberoamericana.
- Traub, R. E. (1994). *Reliability for the social sciences: Theory and applications* (Vol. 3). Thousands Oaks, CA: Sage publications.
- Trentini M. (2005). Competencias Profesionales, Formación Continua y Pymes. Universidad de Bolonia. Italia En “*Competencias, Igualdad de Oportunidades y Eficacia de la Formación Continua*. San Lorenzo de El Escorial en los Cursos de Verano de la Universidad Complutense de Madrid.
- Trindade, V. A. (2017). La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia de campo. In *X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional* (La Plata, 2017).
- Turney, L. & Pocknee, C. (2005). Virtual focus groups: New Frontiers. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(2), 1-10. Tomado de Base de datos Celsius.
- Tyler, R.W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago. University of Chicaho Press.
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional development in education*, 39(5), 754-770.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Santo Domingo, Rectoría de la UASD.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2007): UNESCO/OREALC: “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y

- el Caribe (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.
Disponible en <http://www.unesco.cl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2010).
Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior. Obtenido
de Unesco.org
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2013),
Orientaciones Formuladas por la para América Latina y el Caribe. Santiago de
Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2003).
*Cada Escuela es un Mundo, Un Mundo de Diversidad. Experiencias de
Integración Educativa*. Santiago de Chile: Diagrama Ltda.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1998).
*Declaracion Mundial Sobre La Educacion Superior En El Siglo Xxi: Vision Y
Accion*. Paris: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1998).
*Declaracion Mundial sobre la Educacion Superior en el Siglo XXI: Vision Y
Accion*. Paris: Autor.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado de la Práctica. *Programa de
Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, No. 25 , 1-
47.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas
centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-
206.
- Vaillant, D. (2013). Formación Inicial del Profesorado en América Latina: Dilemas
Centrales y Perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-
206.
- Vaillant, D. (2013). Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*.
26.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ed. Aljibe. España.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a
enseñar?* Madrid: Narcea.
- Vaillant, V. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Granada: Aljibe.

- Valero García, M. & Almajano Pablos, M. P. (2001). *Formación pedagógica del profesor universitario: programas de acción del ICE de la UPC*. Disponible en <http://bit.ly/xCYYbR>
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (Madrid: Síntesis) Capítulo 6: “Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad”.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS.
- Van Tulder, M. & Veenman, S. (1991). Characteristics of effective in-service programmes and activities: results of a Dutch survey. *Educational Studies*. Vol 17(1), 25-49.
- Van Vught, F. (1993). *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior: el próximo paso*. Documentos Columbus sobre gestión universitaria. Hebe Vessuri Editora. CRE-UNESCO.
- Vázquez Gómez, G. (1976). *El Perfeccionamiento de los profesores y la metodología Participativa*. EUNASA. Pamplona. 321 Pgs.
- Vega, F. & Ventosa, V. (1993). *Programar, acompañar, evaluar*. Educación Social. Madrid: Editorial CCS.
- Velasco, A. (1997). El concepto de tradición en filosofía de la ciencia y en la hermenéutica filosófica. A. Velasco (Comp.). *Racionalidad y cambio científico*. México: Paidós, 159-178.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 13(1), 210-229. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14res.pdf>
- Ventosa, V. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: Editorial CCS.
- Veredas Muñoz, S. (2005). Evaluación de transferencia e impacto de la formación continua en España. *Herramientas: Revista de formación y empleo*, 83, 6-13.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, 30, 103-124.

- Villa Sánchez, A. (1999). Aprendizaje organizativo y desarrollo profesional. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.
- Villar Angulo L. M. (1993). *El profesor como práctico-reflexivo en una cultura colaborativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad y FORCE.
- Villar Angulo L.M. (Eds.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Univérsitas, 73-106.
- Villar, L.M & Marcelo, C. (1991). Evaluación de planes de formación para el cambio. En J.M Escudero Y J. López (Coords) *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo.
- Villar, L.M. & Marcelo, C. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. En J.M. Escudero & J. López Yañez (Cood.), *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- Villarroel, C. (1998): La Enseñanza Universitaria: De la Transmisión del Saber a la Construcción del Conocimiento. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 6 (1), 103-122.
- Villarruel F. M. (2003). Evaluación Educativa: Elementos para su diseño operativo dentro del aula, *Revista Iberoamericana de Educación* (documento en línea) disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/473Villarruel.pdf>
- Villas, E. B., Gispert, N. G., Merino, N. G., Monclús, G. J. & Garcia, M. M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 5-24.
- Vitale, C. (2007). La investigación educativa. Disponible en [http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales% 20de% 20catedras/trabajo% 20de% 20campo/ adscpcion.htm](http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm).
- Viteri, N. C. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Revista Científica*, 2(2).
- Vlăsceanu et al. (2004). *Quality assurance and accreditation: A Glossary of basic terms and definitions*. In Conley Barrows, L. Papers on Higher Education. UNESCO. Bucarest. Rumania.

- Vogliotti, A., Benegas, A., Vizzio, A., de la Barrera, S. & Juárez, M. P. (2019). Historias de vida educativas de mujeres-madres de sectores populares. Una metodología con sentido en el contexto de estudio. *CRONÍA*, 15.
- Vogt, D., King, D. & King, L. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16 (3), 231-243.
- Vonk, J. H. C. (1996). 10 A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. Teacher education policy: Some issues arising from research and practice, 113. Darling Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Vonk, J.H.C.: «A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience». En: R. McBride (ed.). *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press, pp.112-134, 1996.
- VV.AA. (2001). Descripción de centros de desarrollo educativo (I). *Boletín de la RED U*, 1 (3), pp. 14-34. Disponible en <http://bit.ly/AlqXFG>
- Wade, P. (1998). *Cómo medir el impacto de la formación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Walling, B. & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among professional development school preservice teachers: Longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education*, 22(2A), 65-72.
- Wang, G.G., and Wilcox, D. (2006). 'Training Evaluation: Knowing More Than Is Practiced', *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 528-539.
- Wang, G.G., Dou, Z., and Li, N. (2002). A systems approach to measuring return on investment for HRD interventions', *Human Resource Development Quarterly*, 13(2).
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.
- Warr, P., Allan, C. & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(3), 351-375.
- Warr, P., Bird M. & Rackham, N. (1970, 1976). *evaluation of management training*. London: Gower Press.

- Waterman, S. & He, Y. (2011). Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2), 139-156.
- Web, I. P. (2003). Carlos Malamud y Tomás Mallo ARI N° 155-2003-31.12. 2003 tema: La XIII Cumbre Iberoamericana, celebrada el 14 y 15 de noviembre pasado en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), se realizó bajo el tema “La inclusión social, motor del desarrollo de la Comunidad Iberoamericana”. Junto con el debate sobre la desigualdad social, uno de los principales logros de la Cumbre, consecuencia directa del trabajo de la llamada Comisión.
- Weert, E. (1990). A macro-analysis of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 19, 25-37.
- Weiss, C. H. (1983). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19, 1, 21-33.
- Wholey, J. S. (2004). Evaluability assessment. En J. S. Wholey, H. P. Hatry & K. E. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (33-61). San Francisco: Jossey-Bass.
- Winfrey, E.C. (1999). *Kirkpatrick's Four Levels of Evaluation*. In B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia of Educational Technology*. [www.coe.sdsu.edu/EET/workplace: Measurement and evaluation](http://www.coe.sdsu.edu/EET/workplace:Measurement%20and%20evaluation) [Manual para mejorar el rendimiento en el trabajo: Medición y evaluación]. California: International Society for Performance Improvement.
- Wolf, R. L. (1974). *The application of select legal concepts to educational evaluation*. Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Illinois.
- Worthen, B. & Sanders, J.R. (1987): *Educational Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Londres: Longman.
- Worthen, B. & Sanders, J. (1988). *Educational Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. New York, NY: Longman.
- Worthen, B. & Sanders, J. R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Worthington, Ohio: Charles a. Jones Publishing Company.

- Worthen, B. & Sanders, J. R. (1991). The changing face of educational evaluation, *Theory into Practice*, XXX (1), 3-12.
- Yamhill, S. & McLean, G. N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human resource development quarterly*, 12(2), 195-208.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2003). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*, vol. II; Ed.
- Zabalza, M. (2011). Evaluación de los planes de formación docente de las universidades. *Educar*, 47, 181-197.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento, *Revista Española de Pedagogía*, 186, 295-317.
- Zabalza, M. A. (1999): Coordinadas Básicas para analizar la calidad de la enseñanza universitaria: qué caracteriza al profesor y la enseñanza de calidad, La Calidad de la docencia en la Universidad. *Symposium Iberoamericano de didáctica universitaria, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela*, pp. 33-58.
- Zabalza, M. A. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.
- Zabalza, M. A. (2002): *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zarzar, Ch. (1997). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Patria.
- Zas Ros B.(2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. *Rev Electrónica Psicología Científica* [Internet].
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-80-la-satisfaccion->
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Transformative Education*, XXXIV, 3, 3-9.
- Zeichner, K. (1990). Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s. *British Journal of Teacher Education*, 16(2), 105-132.
- Zeichner, K. M. & Teitelbaum, K. (1982). Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences. *British Journal of Teacher Education*, 8(2), 95-117.

- Zerchner (1983). En Cáceres, M. La Formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en la profesionalización del docente. *Revista Digital Iberoamericana de Educación*.
- Zinovieff, M. A. (2008). Review and analysis of training impact evaluation methods, and proposed measures to support a United Nations System Fellowships Evaluation Framework [Revisión y análisis del impacto de los métodos de valuación de la capacitación y los marcos propuestos para apoyar el Marco de Sistema de Becas de las Naciones Unidas]. Disponible en http://esa.un.org/techcoop/fellowships/SFOMeeting/ParticipantArea/BackgroundDocuments/6_REVIEW%20report%20FINAL%20.pdf

ANEXOS

12. Anexos

Anexo 1. Carta de solicitud para realizar la investigación.

Santo Domingo, D.N.
16 de enero del 2016.

A: **Dr. Saturnino de los Santos S.**
Viceministro de Educación
Ministerio de Educación, MINERD

Asunto: Solicitud de autorización para realizar tesis doctoral sobre el proyecto piloto para maestros principiantes de las Regionales de Monte Plata (17) y Bahoruco (18).

Cortésmente, pláceme saludarle y al mismo tiempo informarle que estoy realizando mi tesis doctoral en esta institución cuyo tema trata sobre una **“Evaluación de la acción tutorial desarrollada por los tutores en el proyecto piloto de inducción de maestros principiantes de la república dominicana: Un estudio mixto**

Esta investigación servirá como punto de referencia para profundizar los resultados que ha tenido el programa en la práctica docente de los que han participado y, además, servir de apoyo al MINERD para indagar sobre los méritos, y fortalezas debilidades del mismo del programa y el proyecto piloto. Estas valoraciones se realizarán desde las diferentes perspectivas de valor de los actores involucrados, con la intención de mejorar o modificar cualquier aspecto del programa.

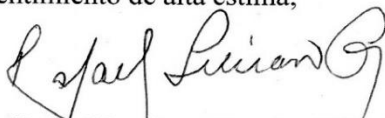
Hay que destacar que el fin último de este estudio es determinar cómo ha beneficiado el programa al desarrollo profesional de los maestros-tutores, qué cambios y mejoras ha introducido en su práctica docente y cómo han repercutido en la calidad de la enseñanza-aprendizaje que recibe el estudiante en el aula.

La investigación se realizará con los 243 maestros que han participado del programa de capacitación para tutores de las Regionales de Monte Plata (17) y Bahoruco (18).

Por tal razón, le solicito, salvo su mejor parecer, su autorización para realizar dicha investigación y aplicar los diversos instrumentos que se han diseñado para tales fines. Partiendo de que su respuesta sea favorable, solicito notificar a los directores distritales y regionales de dicha intervención.

Sin otro particular, y con sentimiento de alta estima;

Atentamente,



Rafael Luciano García, (M.A.)
Estudiante del Doctorado Educación y Sociedad
Universidad de Barcelona

Anexo 2. Cuestionario de satisfacción.

Proyecto Piloto de Inducción de Docentes Principiantes del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano

Regional 17 – Monte Plata y Regional 18- Bahoruco

EVALUACIÓN CAPACITACIÓN DE TUTORES

(Cuestionario de Satisfacción)

Datos Sociodemográficos:

Sexo _____, Regional y Distrito _____, Carrera _____, Función, _____
 Área/nivel en que se desempeña _____

Instrucciones

Estimado Maestro-Tutor, con la finalidad de valorar la capacitación para tutores en el marco del proyecto piloto de inducción de maestros principiantes, marque de 1 a 5, en cada recuadro el nivel de satisfacción que ha experimentado durante la implementación de la capacitación para tutores, siendo 1 el nivel más bajo de satisfacción y 5 el más alto. A continuación, se presenta la escala:

Tabla 62.

Escala del cuestionario de satisfacción.

Escala

Nivel de Satisfacción Bajo

Nivel de Satisfacción medio Bajo

Nivel de Satisfacción Medio

Nivel de Satisfacción Medio Alto

Nivel de Satisfacción Alto

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| ORGANIZACIÓN | | | | | |
| 1. La organización logística contribuyó a cumplir las expectativas respecto a la capacitación. | | | | | |
| 2. Las condiciones de los salones favorecieron a propiciar competencias para realizar Acción Tutorial | | | | | |
| 3. Ha sido suficiente la duración y el horario de la capacitación para tutores. | | | | | |
| 4. El lugar donde se realizó la capacitación de tutores contribuyó para aprovechar cada módulo desarrollado. | | | | | |
| 5. La atención brindada por la coordinación (MINERD-INICIA) ha sido adecuada. | | | | | |
| 6. La coordinación (MINERD, INICIA) ha dado el soporte adecuado en al desarrollo de la actividad formativa (inscripción, comunicación, informaciones pertinentes...). | | | | | |
| 7. La distribución de los grupos ha sido apropiada. | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. A nivel general, la organización logística contribuyó al desarrollo óptimo de la capacitación. | | | | | |
| METODOLOGÍA | | | | | |
| 9. El tipo de capacitación (módulos formativos) ha sido el adecuado para la consecución de los objetivos. | | | | | |
| 10. Los métodos didácticos implementados por los facilitadores ayudaron al desarrollo óptimo de la capacitación. | | | | | |
| 11. Las actividades desarrolladas por los facilitadores han permitido autoevaluar mi práctica docente | | | | | |
| 12. Las estrategias utilizadas posibilitaron valorar el nivel de dominio que he alcanzado al finalizar de la capacitación. | | | | | |
| 13. Las dinámicas de trabajo (individuales y grupales) desarrolladas en la capacitación permitieron resolver mis dudas y aprender de mis compañeros. | | | | | |
| 14. Los medios pedagógicos (ejercicios, casos prácticos...) utilizados en el desarrollo de los módulos fueron suficientes para lograr los objetivos de la capacitación. | | | | | |
| UTILIDAD | | | | | |
| 15. La capacitación tutores me ha ayudado a comprender el sentido de la acción tutorial. | | | | | |
| 16. Los contenidos desarrollados se adaptaron a mis necesidades formativas. | | | | | |
| 17. Los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas en de la capacitación me habilitan para realizar proceso de tutorización. | | | | | |
| PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES | | | | | |
| 18. El dominio de los contenidos mostrado por los facilitadores en el desarrollo de la capacitación favoreció el aprendizaje y desarrollo de nuevas competencias para realizar tutoría. | | | | | |
| 19. Los facilitadores han conseguido mantener el interés del grupo de maestros, adaptando el módulo a sus expectativas. | | | | | |
| 20. Los facilitadores han resuelto mis dudas e inquietudes, siendo accesible para responderlas. | | | | | |
| 21. Los facilitadores favorecieron la participación de todos los maestros en cada módulo. | | | | | |
| 22. Los facilitadores han transferido sus conocimientos, destrezas y habilidades para que pueda aplicar lo aprendido en el desarrollo de programas de tutorías. | | | | | |
| 23. En general, el desempeño de los facilitadores al desarrollar los contenidos en cada módulo ha fortalecido mi capacitación para ser maestro/a-tutor. | | | | | |
| CONTENIDOS DE LOS MÓDULOS | | | | | |
| Mi nivel de satisfacción en cada módulo | | | | | |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| 24. MÓDULO 1. Referentes psicológicos y pedagógicos del aprendizaje docente en los procesos de tutoría con el/la maestro/a principiante. | | | | | |
| 25. MÓDULO 2. El proceso de tutorización el/la maestro/a principiante. | | | | | |
| 26. MÓDULO 3. Práctica reflexiva. | | | | | |
| 27. MÓDULO 4. Técnicas e instrumentos de evaluación de competencias. | | | | | |
| 28. MÓDULO 5. Liderazgo e innovación. | | | | | |
| 29. Se han socializado los objetivos de cada módulo a lo largo de la sesión de clase. | | | | | |
| 30. Se han trabajado los contenidos fundamentales en cada módulo. | | | | | |
| 31. Se han logrado los objetivos en cada módulo. | | | | | |
| MEDIOS Y RECURSOS | | | | | |
| 32. Los materiales suministrados (carpeta, módulos, programa, etc.) han sido suficientes para el desarrollo de cada módulo. | | | | | |
| 33. Los medios y recursos didácticos fueron adecuados para garantizar el desarrollo óptimo de la capacitación para tutores. | | | | | |
| 34. Los equipos tecnológicos (laptops, proyectores, sonidos) facilitaron el desarrollo eficaz de la capacitación para tutores. | | | | | |
| 35. La calidad de los materiales entregados facilitó la comprensión y empoderamiento de los contenidos de cada módulo. | | | | | |
| SATISFACCIÓN GENERAL | | | | | |
| 36. A nivel general, estoy satisfecho/a con la capacitación para tutores. | | | | | |
| 37. ¿Recomendaría a otros maestros principiantes realizar esta capacitación para tutores? | | | | | |
| ¿Qué ha sido lo mejor de la capacitación para tutores? | | | | | |
| Señala, lo que considere mejorable de la capacitación para tutores. | | | | | |

Anexo 3. Modelo de carta de consentimiento.

CARTA DE CONSENTIMIENTO

Por medio de la presente, yo, _____, portador/a de la cédula de identidad y electoral No. _____, que me desempeño como _____ en el centro _____ del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano, a que se utilicen las grabaciones del ciclo de supervisión clínica en el que voluntariamente participe los días 30 y 31 de mayo de 2016.

Estas grabaciones serán utilizadas con fines exclusivamente académicos en el Proyecto Piloto de inducción de Maestros Principiantes en las Direcciones Regionales Educativas 17 (Monte Plata) y 18 (Bahoruco) del Sistema Educativo Preuniversitario Dominicano.

Las acciones que aparecen en las grabaciones no se juzgaran ni valoraran en sí misma, sino que se tomaran como punto de partida para la reflexión sobre la acción tutorial que los y las tutore/as han desarrollado en el programa.

Dado en la provincia Monte Plata de la República Dominicana a los 31 días del mes de mayo del año 2016.

Firma del maestro-tutor

Rafael Luciano García
Firma del responsable

Anexo 4. Modelo de carta para la capacitación de los tutores.

12 de febrero de 2016
Santo Domingo, D. N.

Señor

Lic. _____

Candato/a a Tutor

Centro Educativo xxxxxxxxxxxxxx, Distrito xxxxxxxx
Dirección Regional 17- Monte Plata
Ministerio de Educación de República Dominicana

Estimado Candidato a Tutor:

Nos complace informarle que, en cumplimiento de lo dispuesto en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030) que establece el compromiso de organizar y poner en marcha la inducción de maestro principiante, mediante el diseño de programa de tutoría que busca proveer acompañamiento y orientación al/la tutorado que le permita descubrir el sentido de su práctica profesional; comprender los procesos fundamentales implicados en las funciones asumidas, y mostrar su potencial para aplicar y transformar los conocimientos esenciales y su capacidad creativa. Usted entrará a la etapa de Capacitación para aprender a tutorizar y desarrollar programas de tutoría juntamente con los *Maestros Principiantes que le sean asignados* por el período de un año.

Esta etapa de acompañamiento en el proceso de inducción ha sido pautada para el período enero–diciembre 2016, teniendo su *Primera Capacitación* del 29 de febrero al 4 de marzo. Y a partir de este momento se le asignará uno o dos maestros principiantes para que sean acompañados, orientados y apoyados por usted en su desarrollo profesional e inserción e integración al contexto escolar y comunitario. De esta manera usted es uno de los maestros que está llamado a integrar la primera generación de maestros y maestras al cual se le asignará funciones de tutorías y por ende habrá de imprimirle el sello de calidad que requiere la educación preuniversitaria dominicana a través del trabajo que realice en la acción tutorial.

Esperamos que usted disponga su mayor esfuerzo y voluntad para aprovechar esta oportunidad de convertirse en uno de los docentes en quien la sociedad pueda confiarle el encargo de garantizarle una educación acorde con las exigencias de los nuevos tiempos. Y apostamos por un trabajo profesional responsable, efectivo y éticamente sano para bien de la escuela y los estudiantes puesto a su cargo.

Con nuestra bienvenida a este proceso de inducción, le saludamos muy cordialmente,
Saturnino de los Santos S, Ph. D.

Viceministro de Educación

Encargado de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente

C.C.: Director Regional / Director Distrital / director de Centro

Anexo 5. Modelo de invitación para la capacitación de tutores.

12 de febrero de 2016
Santo Domingo, D. N.

Señor

Lic. _____

Candato/a a Tutor

Centro Educativo xxxxxxxxxxxxxx, Distrito xxxxxxxx
Dirección Regional 18 Neyba-Bahoruco
Ministerio de Educación de República Dominicana

Estimado Candidato a Tutor:

Nos complace informarle que, en cumplimiento de lo dispuesto en el Pacto Nacional para la Reforma Educativa (2014-2030) que establece el compromiso de organizar y poner en marcha la inducción de docente principiante, mediante el diseño de programa de tutoría que busca proveer acompañamiento y orientación al/la tutorado que le permita descubrir el sentido de su práctica profesional; comprender los procesos fundamentales implicados en las funciones asumidas, y mostrar su potencial para aplicar y transformar los conocimientos esenciales y su capacidad creativa. Usted entrará a la etapa de Capacitación para aprender a tutorizar y desarrollar programas de tutoría juntamente con los *Docentes Principiantes que le sean asignados* por el período de un año.

Esta etapa de acompañamiento en el proceso de inducción ha sido pautada para el período Enero – diciembre 2016, teniendo su *Primera Capacitación* del 29 de febrero al 04 de marzo. Y a partir de este momento se le asignará uno o dos docentes principiantes para que sean acompañados, orientados y apoyados por usted en su desarrollo profesional e inserción e integración al contexto escolar y comunitario. De esta manera usted es uno de los docentes que está llamado a integrar la primera generación de maestros y maestras al cual se le asignará funciones de tutorías y por ende habrá de imprimirle el sello de calidad que requiere la educación preuniversitaria dominicana a través del trabajo que realice en la acción tutorial.

Esperamos que usted disponga su mayor esfuerzo y voluntad para aprovechar esta oportunidad de convertirse en uno de los docentes en quien la sociedad pueda confiarle el encargo de garantizarle una educación acorde con las exigencias de los nuevos tiempos. Y apostamos por un trabajo profesional responsable, efectivo y éticamente sano para bien de la escuela y los estudiantes puesto a su cargo.

Con nuestra bienvenida a este proceso de inducción, le saludamos muy cordialmente,

Saturnino de los Santos S, Ph. D.

Viceministro de Educación

Encargado de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente

C.C.: Director Regional / Director Distrital / director de Centro

Anexo 6. Fotos de los Grupos de Discusión.



Nota: Grupo de Discusión Monte Plata 1



Nota: Grupo de Discusión Bahoruco



Nota: Reunión Autoridades y Técnicos Distritales



Nota: Capacitación Tutores



Nota: Capacitación Tutores



Nota: Capacitación Tutores

Anexo 7. Funciones, implicaciones de la acción tutorial.

Tabla 63.

Funciones, implicaciones de la acción tutorial.

| Funciones/Implicaciones |
|---|
| <p>a) Proveer apoyo y ayuda a los maestros principiantes para su integración y conocimiento de la cultura escolar.</p> <p>Implicaciones: Planificación y coordinación del plan de acogida, de forma que el maestro principiante:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Se integre y adapte al entorno donde realizará sus funciones como docente.▪ Obtenga informaciones precisas sobre la cultura escolar y comunitaria donde estará enmarcada su práctica docente.▪ Sea estimulado y cree altas expectativas para ejercer sus funciones como nuevo miembro de la comunidad educativa.▪ Insertar e integrar al maestro principiante al centro educativo con una doble visión del cumplimiento de sus funciones dentro del centro educativo y gestión del conocimiento desde la vinculación con el colectivo docente. |
| <p>b) Estímulo para el Desarrollo profesional del maestro principiante</p> <p>Orientar al maestro principiante en el establecimiento de metas a corto, mediano y largo plazo para estimular su Desarrollo Profesional (Personal, Científico y Social).</p> <p>Implicaciones: Orientación, apoyo Asesoría sistemático para que maestro logre:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Mejorar las relaciones interpersonales entre el maestro principiante y el colectivo docente del centro.▪ Participar en debates que posibiliten una discusión crítica de lo que acontece en el entorno científico, social y educativo.▪ Promover la mejora progresiva, el autoaprendizaje y la autonomía del principiante.▪ Promover en el principiante una actitud analítica, crítica y sistémica de las normativas del sistema educativo preuniversitario.▪ Mejorar y estimular su interés para elevar su nivel de satisfacción laboral.▪ Desarrollar de nuevas competencias (personales, profesionales, curriculares, sociales, participativas) que puedan ser transferidas dentro y fuera de la escuela,▪ Promover la investigación, indagación y reflexión sobre la propia práctica. |
| <p>c) Gestión del aula</p> <p>Motivar y acompañar al principiante, en el desarrollo del proceso pedagógico de enseñar-aprender en el aula.</p> <p>Implicaciones: Acompañamiento sistemático del tutor al maestro principiante para que:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Adquiera una visión sistémica sobre el comportamiento, estilos de aprendizaje, etapa de desarrollo de los estudiantes para fomentar el aprendizaje.▪ Aplique evaluaciones diagnósticas, formativa y sumativa de los aprendizajes sobre los aprendizajes de los estudiantes.▪ Domine de la disciplina en la clase, el estrés y la relación con los demás miembros de la comunidad educativa.▪ Domine las diferentes estrategias para que el principiante promueva un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto que facilite el aprendizaje de sus estudiantes.▪ Diseñe e implemente diversas actividades y estrategias que posibiliten el uso óptimo del tiempo.▪ Organice actividades pedagógicas y didácticas que faciliten la comprensión y aplicación efectiva de lo que enseña a sus estudiantes. |

Funciones/Implicaciones

- Utilice estrategias de enseñanza-aprendizaje retadoras, coherentes y significativas que permitan el cumplimiento de las expectativas de los estudiantes y el desarrollo de procesos eficaces del proceso enseñanza-aprendizaje
- Diseñe y elabore normas y estrategias efectivas que faciliten la disciplina y la convivencia en el aula.

d) Planificación y Programación del proceso educativo, en armonía con el Currículo

Acompañar el diseño de la planificación y la programación del proceso educativo, compartiendo su experiencia y conocimientos respecto al nivel, área, grado o modalidad que imparte o ha impartido.

Implicaciones: Acompañamiento del tutor para que el maestro principiante:

- Aplique nuevos paradigmas de la educación sobre los diversos ambientes de aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza.
- Genere diferentes tipos de ambientes de aprendizaje en función a las necesidades del principiante.
- Diseñe de planes de clases y de actividades, curriculares, co-curriculares, que promuevan el logro de competencia y aprendizaje en sus estudiantes.
- Aplique los diferentes enfoques pedagógicos y didácticos en la planificación.
- Analice y reflexione el nivel de implementación de la planificación en el desarrollo de la clase.
- Seleccione reconozca y clasifique los contenidos que va a desarrollar en la clase de acuerdo a las necesidades y diferencias individuales de los estudiantes.
- Organice pedagógica y didácticamente de las competencias, contenidos, estrategias del nivel, grado y área que imparte articulado al PEC, al Proyecto Curricular y al contexto.
- Mejore significativamente la ejecución de la planificación y por ende los aprendizajes con los estudiantes.
- Implementar procesos inclusivos en el aula, haciendo uso de los aportes diversos del colectivo docente.

e) Monitoreo y Seguimiento en el proceso de acompañamiento

Dar seguimiento y monitorear sistemáticamente el desarrollo del proceso de acompañamiento.

Implicaciones: Da seguimiento y monitorea sistemáticamente el proceso educativo mediante:

- El desarrollo del programa de tutoría, partiendo de la detección de las necesidades, problemas y dificultades del maestro principiante.
- La utilización de los medios y recursos para mejorar las sesiones de tutoría.
- El diseño de informes, construcción de propuestas de mejora sobre las lecciones aprendidas del proceso.
- Análisis y reflexión de las actividades que realiza el principiante en el aula, previendo que atienda las diferencias de aprendizaje de cada estudiante.
- Propuesta de mejoras en aspectos como rutina de clase, ambiente de aprendizaje, y disciplina del aula.
- Reuniones para contrastar, analizar y reflexionar sobre los aciertos y desaciertos como resultado de la observación de clase y evidencias de desempeño del principiante.
- Una relación de horizontalidad antes y después de la observación de la clase.

f) Análisis, reflexión y autorreflexión de su propia práctica

Valorar su propia práctica pedagógica, a partir del trabajo realizado en los programas de tutoría, implementados siempre en un ámbito de horizontalidad y colaboración para logros.

- **Implicaciones:** Para valorar y reflexionar sobre su propia práctica y la del principiante:
- Observa sus clases, analizándolas, generando la autocrítica, así como la autorreflexión sobre lo observado.
- Permite ser observado por el principiante y otros pares, posibilitando analizar su desempeño desde una visión transformadora de su práctica.

Funciones/Implicaciones

- Intercambia y socializa los resultados de las observaciones realizadas con disposición para aprender, modificar esquemas y reflexionar sobre los puntos críticos a mejorar.
- Motiva y logra cumplir con éxito las expectativas del principiante para que se desarrolle e integre con éxito en el contexto escolar.
- Acepta sus propios errores y de los del principiante como oportunidad para aprender.
- Realiza de forma conjunta análisis, reflexión y autocrítica de las actividades y trabajos asignados a los estudiantes, con el propósito de desarrollar competencias pedagógicas-didácticas y de evaluación que rompan con el aislamiento del trabajo del docente.
- Diseña y elabora planes de mejora con metas a corto, mediano y largo plazos.
- Práctica los principios éticos de su práctica docente y los transfiere a su principiante.

g) Valoración final del trayecto de aprendizaje del maestro principiante y Evaluación la acción tutorial.

Evaluar sistemáticamente los avances del principiante, identificando como optimizar su desempeño, planteándoles sugerencias y nuevas estrategias en la superación de las necesidades de formación detectadas.

Implicaciones: En el proceso sistemático de la inducción del maestro principiante, el tutor:

- Facilita información y comenta los criterios y el proceso que se usará para evaluar.
- Orienta de diversas maneras las posibles formas de resolver situaciones educativas con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- Diseña y realiza propuestas de mejoras, como resultado del análisis e interpretación de las evaluaciones realizadas en el desarrollo del programa de tutoría.
- Análisis crítico de los logros y dificultades detectado en la implementación del programa de tutoría.

Nota: Elaboración propia

Anexo 8. Actividades y posibles evidencias del plan de acogida, según fase

Tabla 64.

Actividades y posibles evidencias del plan de acogida, según fase

| Actividades | Posibles Evidencias e Informes |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de diseño y preparación | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Planificar conjuntamente con el director de centro cómo se desarrollará un proceso de acogida (sino existe). | <ul style="list-style-type: none"> • Documento del plan de acogida elaborado. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Reuniones para el recibimiento del nuevo maestro y sensibilizar al equipo directivo para tales fines. | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización al equipo directivo. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realizar entrevistas informales con el equipo docente y el director del centro. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas informales. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Preparar la bienvenida y el recibimiento del nuevo miembro de la comunidad educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de socialización. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fase de desarrollo del plan: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Encuentro entre el maestro principiante, director, el equipo docente y de apoyo. | <ul style="list-style-type: none"> • Programa del evento. • Fotos, videos... etc. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Recorrido por las instalaciones del centro educativo. | <ul style="list-style-type: none"> • Fotografías o pequeño video del recorrido por las instalaciones. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Realización en conjunto (tutor-principiante) de lectura reflexiva sobre las normas, funcionamiento, organización y el PEC. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura reflexiva sobre las normas, organización y el Proyecto Educativo de Centro. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Viabilizar la entrega de horario, información sobre el nivel, grado, ciclo en que desempeñará sus funciones docentes del maestro principiante. | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha informativa y horario de clases. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fase de evaluación del plan | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista formal al maestro principiante sobre el proceso de acogida. | <ul style="list-style-type: none"> • Informe sobre los resultados del proceso de acogida. Subraya las fortalezas, necesidades formativas y mejoras que deben introducirse. |

Nota: Elaboración propia.

Anexo 9. Actividades de la fase preparatoria

Tabla 65.
Actividades de la fase preparatoria

| Actividades | Evidencias e Informes que se pueden derivar de estas actividades |
|--|--|
| a) Una o varias sesiones de trabajo el principiante para elaborar el programa de tutoría. En estas sesiones se revisan los componentes del programa para verificar la suficiencia y la precisión de cada necesidad priorizada; o si se deben agregar otros aspectos para responder a la realidad contextual del centro educativo. | ▪ |
| b) Identificar aliados en el centro educativo para desarrollar el proceso de acompañamiento. | ▪ |
| c) Elaborar un instrumento para realizar una evaluación diagnóstica del maestro principiante. | ▪ |
| d) Identificar, a través de la recogida de información las principales necesidades formativas del maestro principiante para priorizar en el ámbito de intervención. | ▪ |
| e) Realizar un inventario de necesidades que presentan los estudiantes del maestro principiante. | ▪ |
| f) Revisar que cada componente definido en el programa de tutoría se corresponda con los criterios de acompañamiento descritos anteriormente. | ▪ |
| g) Precisar los roles, acuerdos y compromisos del centro educativo para implementar el proceso de acompañamiento. | ▪ |
| h) Definir la línea base para sistematizar, evaluar y ajustar el proceso de acompañamiento | ▪ |
| i) Socializar y validar conjuntamente (Tutor-Principiante-director) el programa de tutoría, comprobando su alineación con el Proyecto Educativo de Centro (PEC). | ▪ |

Nota: Elaboración propia.

Anexo 10. Actividades para el acompañamiento 1.

Tabla 66.

Actividades para el acompañamiento 1.

| Actividades | Evidencias e Informes que se pueden derivar de estas actividades |
|---|--|
| j) Elaborar calendario general para el proceso de acompañamiento dentro y fuera del aula. | ▪ |
| k) Concertar entrevistas y/o encuentros entre tutor-principiante para formalizar y discutir los días que se realizarán las tutorías (planificación, observación, talleres...). | ▪ |
| l) Reflexionar conjuntamente sobre la importancia de la planificación como instrumento imprescindible, dinamizador y flexible que permite anticipar lo que va ocurrir en el proceso educativo. | ▪ |
| m) Elaborar conjuntamente la planificación o programación anual, mensual, semanal y actividades diarias del nivel, ciclo, grado, área y/o modalidad que imparten. | ▪ |
| n) Realizar ejercicios de diseño y elaboración de criterios, instrumentos y rúbrica o escala de evaluación por competencia. | ▪ |
| o) Apoyar al principiante para que diseñe, organice y elabore el portafolio y su respectiva rúbrica de evaluación. | ▪ |
| p) Diseñar y elaborar guías de observación de clases, instrumentos autoevaluativos y sus respectivas rúbricas de evaluación. | ▪ |
| q) Realizar en coordinación con el equipo de gestión y el director de centro una jornada de reflexión sobre los avances de los estudiantes al implementar la evaluación por competencia, así como sobre nuevas de necesidades del maestro principiante. | ▪ |
| r) Elaborar junto a su principiante textos o diario reflexivos sobre su trabajo en la escuela, nivel de adaptación, colaboración e integración que va desarrollando el maestro principiante en el centro educativo y la comunidad. | ▪ |
| s) Planificar actividades que promuevan la participación de la familia y todos los miembros que componen la comunidad educativa. | ▪ |

Nota: Elaboración propia.

Anexo 11. Actividades para el acompañamiento 2.

Tabla 67.

Actividades para el acompañamiento

| Actividades | Evidencias e Informes que se pueden derivar de estas actividades |
|---|--|
| a) Realización análisis crítico del currículo por competencias | • |
| b) Revisar y alinear, conjuntamente con el principiante la planificación (competencias fundamentales y específicas, contenidos, metodología y secuencia didáctica (materiales, organización de los estudiantes, actividades, atención a la diversidad y diferencias individuales) y criterios de evaluación | • |
| c) Monitoreo de la aplicación del currículo por competencia en el desarrollo del proceso educativo. | • |
| d) Verificación del cumplimiento de los estándares en los procesos de aula. | • |
| e) Articulación de los tipos de competencias que presenta el currículo con los demás componentes de la planificación. | • |
| f) Comprobar el desarrollo de una acción competente mediante la observación del proceso educativo. | • |
| g) Elaboración de una escala de valoración para comprobar la coherencia y articulación de los componentes de una planificación por competencias en la secuenciación de una unidad o situación de aprendizaje en el aula. <i>Nota: Elaboración propia.</i> | • |
| h) Asesorar al principiante en el diseño y elaboración del proyecto de aplicación. | • |

Anexo 12. Actividades para el acompañamiento 3.

Tabla 68.

Actividades para el acompañamiento 3.

| Actividades | Evidencias e Informes que se pueden derivar de estas actividades |
|--|--|
| a) Elaborar fichas de observación de clase tomando como referente básico los estándares. | • |
| b) Grabar el desarrollo de sesiones de clase. | • |
| c) Analizar e interpretar los datos e informaciones obtenidos de la observación | • |
| d) Informar al principiante de las fortalezas y necesidades formativas de su práctica educativa | • |
| e) Proponer alternativas de superación al principiante sobre sus necesidades formativas. | • |
| f) Dar seguimiento observando, en un tiempo prudente, los cambios que el/la principiante realiza a partir de las sugerencias y alternativas dadas. | • |
| g) Garantizar a través del diálogo continuo la correcta gestión de aula (Regulaciones, rutinas y procedimientos). | • |
| h) Realizar conjuntamente con el principiante las adecuaciones a los procesos evaluativos. | • |
| i) Organizar con el principiante las evidencias de buenas prácticas para integrarlas al portafolio. | • |
| j) Realizar comparaciones de clases observadas y exámenes a los estudiantes. | • |
| k) Planificar con la principiante observación de su propia actuación pedagógica en el aula, con el fin de contrastar y revisar su propia práctica. | • |
| l) Presentar y compartir informe sobre el acompañamiento realizado. | • |

Nota: Elaboración propia.

Anexo 13. Actividades para el acompañamiento 4.

Tabla 69.

Actividades para el acompañamiento 4.

| Actividades | Evidencias e Informes que se pueden derivar de estas actividades |
|--|---|
| a) Construye, organiza e implementa situaciones prácticas reales sobre el proceso educativo y de su experiencia, colaborando con ello a disponer de instrumentos para analizar, comprender, demostrar, explicar e interpretar dichas situaciones. | ▪ |
| b) Planifica encuentros para la autoreflexión sobre la práctica, desde el inicio del programa de tutoría, en la que ambos analizan, comparan, cuestionan y observan lo que conocen, lo que hacen y dejan de hacer con lo que sabe y la disposición de realizar cambios y/o modificaciones. | ▪ |
| c) Elabora ejercicios guiados que posibilitan más autonomía y capacidad para aprender de manera continua, a través de la reflexión de su propia práctica y la del/la principiante. | ▪ |
| d) Elabora y presenta informes al equipo de gestión y al director de centro sobre los avances y dificultades del proceso de acompañamiento. | ▪ |
| e) Crea instrumentos para realizar junto a su principiante, reflexiones, cuestionamientos y valoraciones respecto a las disposiciones legales, promoviendo una actitud crítica sobre los alcances y potencialidades de las normativas del sistema educativo preuniversitario. | ▪ |
| f) Desarrolla y aplica instrumentos de autoevaluación de su propio desempeño y profesionalismo docente para mejorar su práctica como tutor tomando como referente los estándares del MINERD. | ▪ |
| g) Diseña y realiza propuestas de mejoras con metas a corto, mediano y largo plazos para él y su principiante, como resultado del análisis e interpretación de las evaluaciones realizadas en el desarrollo del programa de tutoría. | ▪ |

-
- h) Retroalimenta al principiante sobre sus avances y retrocesos, con el fin de optimizar su desempeño, superar las necesidades de formación y estimular su desarrollo profesional. ■
 - i) Diseña estrategias y actividades para detectar, apoyar, orientar las fortalezas, potencialidades y necesidades que posee el principiante con sus estudiantes dentro y fuera del aula. ■
 - j) Realiza encuentros con el principiante, el equipo de gestión, el director de centro y las APMAES para valorar las prácticas pedagógicas, generar debates, compartir experiencias, promoviendo autonomía en el principiante, y el logro efectivo de las metas del plan de inducción y el programa de tutoría ■
-

Nota: Elaboración propia.

Anexo 14. Preguntas emergentes de las entrevistas no estructuradas

Tabla 70.

Preguntas emergentes de las entrevistas no estructuradas.

- Presentación, Nombre, Distrito al pertenecen...
- ¿Cómo fue tu ser principiante?
- ¿Cómo te recibieron en el centro educativo? ¿Qué pasó?
- ¿Cómo te sentiste el primer día que te presentaste al centro educativo?
- ¿Cómo usted describe ese sentimiento?
- ¿y cómo te recibió esa directora de ese centro? ¿Cuál fue la bienvenida?
- ¿Qué sentimiento de la que todos lo han dicho como principiante es que más prevalece?
- ¿Cuál es su valoración en relación a la Capacitación?
- ¿Qué debemos continuar haciendo en el proceso de capacitación?
- ¿Qué aspectos sugiere usted que se sigan aplicando? ¿Por qué? ¿Qué ha percibido?
- ¿Qué otro aspecto usted entiende del proceso de implementación que debe mejorarse o integrarse?
- ¿Entiende usted que en el futuro cercano más o menos cinco años el proyecto de inducción podría impactar de manera positiva en la calidad de la educación dominicana? ¿Por qué?
- ¿Usted entiende que este proyecto valdría la pena que se replique en otras localidades o en otras regionales? ¿Por qué?
- ¿Cuáles serían los principales retos mediano y a largo plazo que tendrían el ministerio y este equipo que está gestionando este proyecto?
- ¿Cuáles son las cuestiones que usted entiende que podrían amenazar el desarrollo del proyecto?

Anexo 15. Preguntas emergentes de los Grupos de Discusión

Tabla 71.

Preguntas emergentes de los Grupos de Discusión.

- Presentación, Nombre, Distrito al pertenecer... tiempo que tiene en el sistema educativo, función que realiza,
- ¿Cómo se insertó en el sistema?
- ¿Cómo te recibieron en el centro educativo? ¿Qué pasó?
- ¿Cómo te sentiste el primer día que te presentaste al centro educativo?
- ¿Cómo describe ese sentimiento?
- ¿y cómo te recibió esa directora de ese centro? ¿Cuál fue la bienvenida?
- ¿Qué sentimiento de la que todos lo han dicho como principiante es que más prevalece?
- ¿Cómo fue su experiencia como maestro principiante?
- ¿Cómo usted ha experimentado este proceso de capacitación y acción tutorial en sus diferentes componentes?
- ¿Cuál es su valoración en relación a la capacitación?
- ¿En qué medida entiende usted que esta capacitación aporta a este proceso?
- ¿Qué debemos continuar haciendo en el proceso de capacitación?
- ¿Qué aspectos sugiere usted que se sigan aplicando? ¿Por qué? ¿Qué ha percibido?
- ¿Qué otro aspecto usted entiende del proceso de implementación que debe mejorarse o integrarse?
- ¿Qué opinión tiene usted sobre la implementación de la capacitación y la acción tutorial y el proyecto en sí mismo? ¿Cómo usted lo ha experimentado? ¿Cuál es la significación que usted le atribuye al hecho mismo de la implementación ya del proyecto?
- ¿Entiende usted que en el futuro cercano más o menos cinco años el proyecto de inducción podría impactar de manera positiva en la calidad de la educación dominicana? ¿Por qué?

- ¿Usted entiende que este proyecto valdría la pena que se replique en otras localidades o en otras regionales? ¿Por qué?
- ¿Cuáles serían los principales retos mediano y a largo plazo que tendrían el ministerio y este equipo que está gestionando este proyecto?
- ¿Cuáles son las cuestiones que usted entiende que podrían amenazar el desarrollo del proyecto?
- ¿Qué usted le recomendaría? ¿Cuáles son los elementos que usted entiende que deben atender con premura? ¿Y cuáles son los elementos que deben que atender no con premura, pero que si debe asistir?