

Fortalecimiento de la Profesión Docente

Sistematización de Talleres Consultivos
sobre Inserción y Certificación Docente

Autora:
Gloria Calvo

Revisión:
Saturnino de los Santos
Gineida Castillo
Celeste Abreu

Coordinación:
OEI R.D.

Este documento se inscribe en el apoyo al MINERD para la consecución de las Metas Educativas 2021 R.D., en específico la meta 9 de Profesión Docente.

Este material está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que de esa forma contribuya al intercambio de ideas.
2013

Presentación

Durante el período 2011-2012, la OEI en conjunto con el Ministerio de Educación de la República Dominicana y el Instituto Nacional de Formación Docente impulsó el Proyecto de Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente, con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza en República Dominicana e incidir en las políticas vinculadas a la carrera docente.

A partir del trabajo realizado durante este período y dada la diversidad de miradas de instituciones implicadas, surgió la necesidad de abrir un espacio para la reflexión y el debate, por lo cual durante el primer trimestre del 2013 y con el apoyo de especialistas iberoamericanos, se llevó a cabo una serie de Talleres Consultivos sobre Inserción, Certificación y Habilitación Docente, que contó con la participación de actores clave vinculados a la profesión docente en el país.

Este documento recoge los resultados de los talleres realizados e incluye el análisis de la especialista iberoamericana Gloria Calvo, quien también facilitó uno de los Talleres. Con el mismo se pretende aportar insumos para continuar enriqueciendo el debate en torno a la cuestión docente en República Dominicana y, de manera puntual, en torno a las temáticas de Inserción a la Carrera Docente y Certificación Docente.

La sistematización del Taller Consultivo sobre Habilitación Docente, por la manera en que fue abordado, los actores implicados y productos obtenidos, se presentará en otro documento similar.

Catalina Andújar Scheker
Directora de OEI República Dominicana

Tabla de Contenido

Consideraciones iniciales.	5
I. La inserción a la docencia en el marco del Desarrollo Profesional.	6
1. <i>La necesidad de políticas para la inserción docente.</i>	
2. <i>Inserción en lugar de inducción.</i>	
3. <i>Un cluster de estrategias para la inserción a la docencia.</i>	
3.1 <i>Veámos cómo se desarrolla un proceso de inserción a la docencia en Singapur.</i>	
3.2 <i>Analicemos las estrategias.</i>	
4. <i>Las condiciones para los programas de inserción a la docencia.</i>	
4.1. <i>Los programas de inserción a la docencia necesitan ser institucionales</i>	
4.2. <i>Es necesario formar a los mentores.</i>	
5. <i>Un proceso de inserción a la docencia en la República Dominicana.</i>	
5.1 <i>Definición de la entidad responsable de los programas de inserción a la</i>	
<i>Posible ruta crítica para la implementación de la política de inserción a la docencia en</i>	
<i>la República Dominicana.</i>	
5.2 <i>Recomendaciones para la implementación de la inserción docente.</i>	
5.3 <i>Posibles nudos críticos.</i>	
II. La Certificación Docente.	18
1. <i>La certificación posterior a la inserción.</i>	
2. <i>Necesidad de articular los procesos de certificación docente con la certificación de los</i>	
<i>programas de Formación inicial.</i>	
3. <i>Necesidad de formular un sistema de certificación docente.</i>	
4. <i>Carrera docente, evaluación del desempeño y certificación.</i>	
III. Habilitación y Certificación.	23
Bibliografía	25
Anexos	27
1. <i>Anexo 1 – Agenda</i>	
2. <i>Anexo 2 - Programa del Taller Consultivo - Jueves 21 de febrero de 2013</i>	
3. <i>Anexo 3 - Preguntas orientadoras de la discusión</i>	
4. <i>Anexo 4 Aportes de las Mesas de Trabajo</i>	
5- <i>Anexo 5- Aportes de las Mesa de Trabajo</i>	

Consideraciones iniciales

La República Dominicana viene desarrollando un proceso de fortalecimiento de la profesión docente como una estrategia para la calidad de la educación. A tal efecto cuenta con un acervo de disposiciones legales además de estudios que permiten afirmar que existe conocimiento sobre el tema y voluntad política para la toma de decisiones encaminadas al Desarrollo Profesional Docente¹.

El presente documento quiere aportar algunas orientaciones relacionadas con la temática anteriormente enunciada. Es el resultado de una consultoría de la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- en la R.D. realizada en el marco del Proyecto de Apoyo al Fortalecimiento de la Profesión Docente ejecutado en colaboración con el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente (INAFOCAM), en la ciudad de Santo Domingo (República Dominicana) y de la revisión de los resultados de los talleres consultivos sobre inserción, certificación y habilitación docente realizados en enero, febrero y marzo del año en curso como parte de esta iniciativa.

El documento está estructurado en tres partes. La primera, la más extensa, presenta someramente la discusión teórica sobre la inserción a la docencia enmarcada dentro del Desarrollo Profesional Docente. Seguidamente expone la experiencia de inserción a la docencia apoyada básicamente en la estrategia del mentor y analiza las condiciones para su implementación en la República Dominicana a partir de la experiencia chilena y los resultados del Taller consultivo sobre el tema.

La segunda recoge la discusión sobre la certificación docente y la tercera, el debate sobre habilitación docente. Termina con las referencias bibliográficas consultadas.

¹ Como puede constatarse en la bibliografía referenciada en este documento, existen pronunciamientos no sólo desde los Ministerios de Educación, de Educación Superior, Ciencia y Tecnología sino también desde la sociedad civil tal como lo evidencia el libro editado por Santillana sobre las metas educativas para la Generación de los Bicentenarios pasando por diagnósticos del INAFOCAM. En este acervo documental se constata el interés por el Fortalecimiento de la Docencia como profesión y las disposiciones que permitirían establecer una carrera docente atada al Desarrollo Profesional Docente.

I. La inserción a la docencia en el marco del Desarrollo Profesional.

En la teoría pedagógica actual circula con fuerza el concepto de Desarrollo Profesional Docente. Aparte de llevar implícita la afirmación de que la docencia es una profesión, quiere poner de presente una nueva forma de concebir su desarrollo².

Son varias las evidencias que sustentan tal afirmación. En primer lugar, la docencia es una profesión que se ejerce por muchos años dada la temprana vinculación al magisterio y la tardía desvinculación del mismo; esto lleva, por ejemplo, a que la docencia se pueda ejercer por casi cuarenta años en el mismo lugar, y con las mismas rutinas. En segundo lugar, el hecho de que en el largo ejercicio de la docencia es posible identificar períodos con necesidades muy específicas. No requiere el mismo apoyo un maestro recién vinculado a una institución que uno próximo a pensionarse ni es igual la formación para poner en marcha una reforma curricular o para ejercer un nuevo cargo. En tercer lugar, el papel relevante que representa la práctica cuando los programas de formación inicial no aportan todos los elementos necesarios para un buen desempeño docente. En cuarto lugar, como la docencia es una profesión que se ejerce con generaciones que se renuevan constantemente, genera demandas educativas siempre inéditas.

² Este apartado recoge parcialmente el texto “Lo que sabemos sobre inserción a la docencia” de autoría de la consultora.

La vinculación a la docencia ha sido identificada como un momento que requiere un especial apoyo dentro del Desarrollo Profesional del Docente. La mayoría de los teóricos de la educación han conceptualizado este momento como crítico. El maestro llega a la institución educativa con los recursos que le ha ofrecido su formación inicial la cual ha privilegiado algunos aspectos pero ha olvidado otros como el trabajo en equipo, el manejo del clima del aula, las relaciones con los padres de familia, la adaptación de los contenidos a los contextos, entre otros. Marcelo (2009) no duda en afirmar que ante esta situación el maestro novel, nada o se hunde. Es decir, recurre a su bagaje de conocimientos, se adapta a la institución, morigera sus expectativas de cambio o se va del magisterio.

No siempre al nadar se logra conseguir lo mejor para el desarrollo profesional docente y para la calidad de la educación. La adaptación a la institución puede realizarse en desmedro de la innovación, de su desarrollo personal y profesional; el maestro puede entrar a formar parte de los grupos menos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje y resistentes a las propuestas de mejora institucional que se requieren. También puede suceder que adopte una actitud de dejar hacer, dejar pasar con el interés de no generar confrontaciones o problemas. Se pierde así una gran oportunidad para avanzar en el mejoramiento de la educación cada vez que se vinculan nuevos docentes al sistema educativo. La fase de inserción en la docencia es considerada por estudiosos del tema como el eslabón perdido en el desarrollo profesional docente. Esta expresión llama la atención sobre la importancia de este momento y su relación con aprendizajes posteriores encaminados a hacer del docente un profesional. La inserción a la docencia puede durar varios años; es el momento en que el nuevo maestro tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de una escuela específica. No hay dos escuelas iguales y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inserción. Muchos de los problemas que las investigaciones reportan sobre los docentes principiantes tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente; sin embargo, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.

La inserción a la docencia 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. Marcelo (2009) insiste en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en maestro. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo. El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho de un país a otro.

1. La necesidad de políticas para la inserción docente.

Es en este orden de ideas que es conveniente y prioritario trabajar con los maestros que se vinculan al sistema educativo y diseñar propuestas de formación que recojan el aprendizaje de las experiencias nacionales e internacionales.

Para efectos del presente documento se puntualizará en hablar de inserción en lugar de inducción y en la conveniencia de contar con un amplio abanico de estrategias para la formación de los maestros noveles (cluster). También en la necesidad de asignar tiempo para estos procesos.

2. Inserción en lugar de inducción.

Si se concibe la inserción a la docencia en el marco del Desarrollo Profesional Docente, la inserción es un momento de la carrera docente que puede abarcar hasta los tres o cinco primeros años de trabajo. Supera el simple conocimiento del lugar de trabajo, la presentación de los otros docentes y la información sobre las responsabilidades académicas. Implica, como se decía en los párrafos anteriores, la construcción de la identidad como docente, esto es, la interiorización de lo que significa enseñar y aprender en el contexto actual, la selección de modelos a emular dentro de quienes conforman la comunidad docente, la decodificación de la cultura institucional, con su currículo oculto y la apropiación de estrategias didácticas para la enseñabilidad³ de las materias a su cargo.

.....
³Por enseñabilidad se entiende las condiciones estructurales de las disciplinas académicas que se traducen en los contenidos del conocimiento escolar.

La inserción, tal como lo dice Marcelo (2009) es aquella etapa del Desarrollo Profesional Docente en la que el maestro pasa a convertirse en un Experto.

3. Un cluster de estrategias para la inserción a la docencia.

La revisión de gran número de experiencias relacionadas con la inserción a la docencia permite afirmar que en este trayecto del Desarrollo Profesional Docente más que una sola estrategia es conveniente contar con un amplio abanico (Cluster). Si bien es posible definir una como estrategia central, son muchas otras las que necesitan preverse con el fin de atender la diversidad de situaciones de los docentes principiantes o nóveles, como la literatura especializada los denomina.

3.1 Veamos cómo se desarrolla un proceso de inserción a la docencia en Singapur.

En Singapur, los maestros principiantes cuentan con un proceso de acompañamiento ejercido por docentes expertos –seniors- y maestros de maestros en cada institución educativa. Durante este proceso, los maestros principiantes cuentan con una reducción en su jornada laboral de dos tercios. El programa incluye mentorías, observación de clases, modelamiento de clases análisis reflexivo de las prácticas y análisis de casos a partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos con el fin de encontrar soluciones a los problemas y ponerlos en práctica.

Los maestros de Singapur cuentan con veinte horas a la semana para observar las clases de sus compañeros y para planear sus rutas de Desarrollo Profesional que incluyen cien horas al año en horarios fuera de su jornada laboral. Existen redes de maestros soportadas por círculos de aprendizaje, talleres, conferencias, sitios web, y series de publicaciones.

3.2 Analicemos las estrategias.

Mentoría. La figura que promueve la estrategia es la de un maestro que apoya al principiante, que valora su práctica pedagógica (observa sus clases y posteriormente las analiza con ayuda de reflexión sobre la práctica), que atiende sus dudas e

inquietudes, que le brinda asesoría para el diseño de sus clases, entre otras funciones. Se seleccionan entre los maestros experimentados, de la misma institución y de la misma área en la que trabaja el maestro principiante.

Sin embargo, esta no es la única estrategia utilizada en Singapur.

También se observan las clases, se reflexiona sobre lo que acontece en ellas, se analizan casos construidos a partir de los resultados académicos de los estudiantes y se modelan clases a partir de aquellas buenas prácticas que ameritan su sistematización y su generalización. Igualmente, existen estrategias de trabajo grupal con otros maestros: grupos de estudio, círculos de aprendizaje, redes, talleres, conferencias, publicaciones y sitios web, entre otras.

4. Las condiciones para los programas de inserción a la docencia.

Como los programas de inserción a la docencia forman parte del Desarrollo Profesional Docente, en el caso de Singapur, su duración es de cien horas en jornada extra laboral y veinte cada semana dentro de las cuarenta que corresponden a su contrato. Esto equivaldría a asignar casi a un medio tiempo para el programa de inserción.

Ser mentor es una posibilidad para ascender en el escalafón docente. Esta es una ventaja ya que no se abandona la institución escolar para tener un reconocimiento o un mejor salario. El mentor gana más y también tiene tiempo asignado dentro de su jornada laboral para estas actividades.

4.1. Los programas de inserción a la docencia necesitan ser institucionales

En América Latina existen experiencias innovadoras para la inserción de maestros noveles. La experiencia chilena ha privilegiado el trabajo con mentores (Boer, 2011) y ha diseñado programas para la formación de los mismos. Argentina ha impulsado desde el Ministerio de Educación Nacional programas de inserción en la gran mayoría de las Secretarías de ese país con un amplio número de estrategias, tal como las ha definido en los documentos oficiales que tratan sobre el Desarrollo Profesional Docente.

Lo interesante y replicable de la experiencia argentina es que la inserción es una política y que el Ministerio y el Instituto Nacional para la formación docente lo apoyan brindando las condiciones para que todos los maestros que ingresan al sistema puedan acceder a estos programas.

En Colombia experiencias tan novedosas como El puente está quebrado, todavía son experiencias piloto circunscritas a intereses de entidades internacionales como la OEI y con el apoyo de secretarías de Educación altamente calificadas como la de Bogotá.

4.2. Es necesario formar a los mentores.

En Chile se especificaron los requisitos para asumir el papel de mentor y las funciones a cumplir, destacando la planificación conjunta de clases, la observación y análisis recíproco de las mismas, la retroalimentación y reflexión, el uso de portafolios y de cuadernos de registro (Beca y Cerda, s.f.).

4.2.1 ¿Qué debe saber un mentor?

Desarrollar competencias para liderar procesos de aprendizaje entre adultos, facilitando el aprendizaje entre pares y la comunicación dialógica.

Desarrollar capacidades orientadas a la escucha activa y a establecer relaciones empáticas entre profesionales para reflexionar crítica y analíticamente la práctica docente.

Disponer de herramientas conceptuales que permitan la observación de la práctica pedagógica, el levantamiento de preguntas y la definición de estrategias de análisis que apoyen una adecuada inserción del principiante.

Afianzar las competencias para un aprovechamiento de las nuevas tecnologías para la búsqueda de información, el enriquecimiento del trabajo de aula, así como para fortalecer sus conocimientos y su rol de docente mentor

4.2.2 ¿Cómo formar un mentor?

Para lograr estos objetivos, la experiencia chilena delegó a las universidades el diseño de procesos de formación que buscaran que los futuros mentores pudieran observar y reconocer las creencias más arraigadas entre los docentes nóveles y

podieran identificar las discrepancias entre los discursos y la práctica (Beca y Cerda, s.f.). También buscó que los mentores pudieran comprender, en profundidad, la cultura escolar, sus implicaciones en el tipo de interacciones entre los sujetos y en las formas de enseñanza dominantes en la escuela.

En tal sentido, un mentor cuestiona lo que se observa, escucha y escribe de la práctica docente, a través de preguntas que permitan reflexionar críticamente sobre el quehacer profesional del docente.

Además, se solicitó a las universidades asociar los contenidos, habilidades y actitudes con la realidad escolar; por tanto, las diversas estrategias metodológicas debían incluir videos, estudios de casos y la construcción de registros o auto-registros relativos a las prácticas docentes y al apoyo a docentes principiantes.

Una estrategia pedagógica sugerida fue que los futuros mentores realizaran una investigación acción para profundizar en el análisis de la práctica docente y así apropiarse de estrategias de investigación, sistematización y reflexión de lo pedagógico. El enfoque reflexivo fue el que definió los rasgos del programa, cuya metodología de trabajo se centró en tres elementos fundamentales: la reflexión basada en la experiencia, la toma de sentido y la acción; la comunicación y discusión colectiva y la investigación-acción como proceso de aprendizaje para el profesor mentor.

4.2.3 ¿Qué dificultades pueden presentarse en los procesos de formación de mentores?

Por la falta de tiempo de muchos docentes que querían ser mentores para asistir a sesiones presenciales, se sugirió a las universidades que realizaran un curso de modalidad mixta, donde los contenidos teóricos se trabajaran fundamentalmente a través de la plataforma virtual y en las sesiones presenciales se diera énfasis al trabajo práctico, las reflexiones en equipo y el análisis de prácticas.

Por otra parte, los aspectos críticos señalados con mayor frecuencia en las entrevistas apuntan a situaciones vinculadas con: aspectos procedimentales del programa, el uso de las tecnologías, el tiempo y espacio disponible para llevar adelante las tareas.

En los aspectos procedimentales, los docentes reconocen algunos aspectos críticos básicamente referidos a la ambigüedad en los propósitos y a los procedimientos evaluativos.

4.2.4 ¿Qué se requiere para ser mentor?

En la experiencia chilena se formularon los siguientes requisitos:

1. Ser profesor de Educación Básica.
2. Tener preferentemente 8 años, o más, de servicio con experiencia relevante en su establecimiento.
3. Acreditar calidad en el desempeño docente.

4.2.5 ¿Dónde se llevan a cabo las mentorías?

En cuanto al lugar en el que debían desarrollarse las mentorías, se optó preferentemente por que éstas se llevaran a cabo en la propia escuela donde el principiante se desempeña en vez de hacerlo en recintos académicos o administrativos. El escenario ideal sería la asignación de un mentor o mentora de la propia escuela pero, atendida la dificultad de contar con un número suficiente de mentores, se admite la posibilidad de que provengan de alguna otra escuela del mismo territorio. No obstante, en forma complementaria, se recomienda organizar encuentros formativos a nivel comunal o provincial en los que se intercambien experiencias de profesores principiantes y se reflexione sobre ellas, junto a los mentores.

Adicionalmente, la experiencia chilena recomienda la creación de una instancia consultiva con representación de organismos relevantes y de especialistas y de un órgano ejecutivo. Se propone, por tanto, en la República Dominicana, crear una comisión que acompañe el proceso de diseño e implementación de esta estrategia.

4.2.6 ¿Qué se requiere para que funcionen las mentorías?

Entre las condiciones básicas para el buen funcionamiento de las mentorías, Chile estableció un programa curricular de formación de mentores y la asignación de tiempo para las actividades de apoyo, tanto para los mentores como para los docentes principiantes.

También formuló un marco político institucional para el proceso de inserción a la docencia que contempló el primer año de trabajo docente como parte de la formación profesional.

Igualmente, potenció una alianza con los directores de los establecimientos, tanto para definir los docentes que participaron en programas de formación basados en sus competencias y desarrollo, como en aquellos que buscaron generar posibilidades de incorporación de programas de inserción y de mentoría entre pares. En este aspecto las mentorías se vieron acompañadas de otras estrategias como comunidades de práctica o redes de maestros.

5. Un proceso de inserción a la docencia en la República Dominicana.

Como se decía al inicio de este documento, la República Dominicana cuenta con las condiciones para llevar a cabo un programa de inserción a la docencia. No obstante, necesita tomar las decisiones relativas a su operatividad.

5.1 Definición de la entidad responsable de los programas de inserción a la docencia.

Aunque la normativa que regula el Sistema de Formación Docente del país hace referencia a procesos de inserción a la docencia, éstos no han sido incorporados al modelo de formación presente⁴. Para instalar la política de inserción a la docencia basada en mentores, es imperioso generar una articulación entre el Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente (INAFOCAM), Instituto de Formación Docente Salome Urena (ISFODOSU), las escuelas o liceos, en la que cada actor institucional tenga un rol que desempeñar⁵.

El Ministerio de Educación es el llamado a impulsar dicha articulación, asegurando las condiciones para la sensibilización de la comunidad educativa, gestionando recursos y vinculándose tanto con el INAFOCAM y el ISFODOSU como con los centros educativos. A la escuela, en especial, a los directores, jefes de Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) y equipos de gestión, les cabe acoger al principiante, proporcionarle información básica sobre el establecimiento y su dinámica organizacional e incorporarle a la comunidad educativa, en espacios formales e informales; es en el espacio escolar donde se brindan las condiciones para que el o los principiantes puedan interactuar y trabajar con el mentor.

⁴ Reglamento del Estatuto Docente, artículo 29. También el proyecto 2 de la mesa 7 en las Metas educativas pag 12

⁵ En el Taller Consultivo sobre Inserción a la docencia, uno de los grupos participantes recomendó la conformación de un equipo multidisciplinario en cada centro educativo con el objeto de apoyar estos procesos de formación de los docentes noveles.

Posible ruta crítica para la implementación de la política de inserción a la docencia en la República Dominicana.

Al INAFOCAM y al ISFODOSU les compete la creación del espacio de reflexión y generación de conocimientos que permita tanto formar a los mentores como validar el programa a través del seguimiento e implementación de líneas de investigación. En este orden de ideas sería pertinente:

Posible ruta crítica para la implementación de la política de inserción a la docencia en la República Dominicana.

- 1 Investigar la situación de los docentes que ingresan al sistema.
- 2 **Socializar, validar y crear consenso frente a la política de inserción.**
- 3 Empezar con el nivel inicial y básico.
- 4 **Definir el modelo⁶ para el proceso de Inserción.**
- 5 Definir el perfil del mentor.
- 6 **Definir tiempo y espacios de formación del mentor y del principiante.**
- 7 Definir otras estrategias de formación de los docentes en proceso de inserción tales, los espacios virtuales, las redes de mentores, las comunidades de aprendizaje, etc. a partir de las experiencias existentes en la República Dominicana.
- 8 **Difundir y apropiar los estándares de desempeño profesional definidos por el MINERD.**
- 9 Conformar redes de acompañantes /mentores, articuladas por los asesores pedagógicos y encargados de las áreas de las Direcciones Regionales y Distritales.
- 10 **Sistematizar la experiencia de inserción a la docencia.**

Cuadro 1: Posible ruta crítica para la implementación de la política de inserción a la docencia en la República Dominicana.
Fuente: Aportes de las mesas de trabajo durante el Taller Consultivo, 21 de febrero de 2013.

Como actividades complementarias, es importante que las escuelas avancen hacia la constitución de comunidades de aprendizaje en las que, a partir de una identificación de las necesidades de formación de sus equipos docentes, formulen planes pertinentes de formación. En éstos, cabe un rol especial a los docentes con mayor experticia del centro, reconocidos objetivamente mediante la evaluación docente. También es recomendable construir alianzas entre centros educativos cercanos de manera de aprovechar las capacidades de maestros expertos que, eventualmente, puedan asesorar a otras escuelas carentes de éstos.

⁶ Estas acciones fueron planteadas en el Taller Consultivo sobre Inserción a la docencia como respuesta a la solicitud de definir una Ruta crítica para esta política. La estrategia del mentor fue la más generalizada.

Del mismo modo sería importante, la identificación de buenas prácticas, su documentación y difusión a partir de espacios como el propuesto por la Oficina de OEI en Republica Dominicana denominado Comparte Docente, tal como quedó consignado en el Proyecto 9 de las Metas Educativas. Igualmente, la reflexión y sistematización de las prácticas educativas a través de la Investigación- acción con el fin de contribuir a la transformación de las concepciones y las prácticas de los docentes.

5.2 Recomendaciones para la implementación de la inserción docente.

En su informe de consultoría sobre políticas relativas a la Formación Docente en el marco del Desarrollo Profesional, Beca (2011) recomienda:

Recomendaciones para la implementación de la inserción docente

- 1 Focalizar la formación de formadores y de sus mentores
- 2 **Abordar la formación de manera gradual comenzando por experiencias piloto en territorios determinados.**
- 3 Concentrar la inserción durante el primer año laboral, considerando limitaciones de recursos humanos y financieros.
- 4 **Diseñar la estrategia de formación a partir de mentores, según la experiencia de otros países.**
- 5 Formar a los coordinadores pedagógicos para que puedan asumir las mentorías en sus respectivos centros escolares, en relación con las competencias propias de la función.
- 6 **Diseñar un proceso de formación de estos profesionales que contemple una etapa inicial breve, previa al ejercicio de la mentoría, y luego, una etapa de formación en la acción basada fundamentalmente en la reflexión crítica sobre el trabajo en curso.**
- 7 Realizar una evaluación objetiva y transparente que utilice la información proveniente del proceso de mentoría con el fin de determinar el ingreso del docente nóvel a la carrera magisterial.
- 8 **Evaluar las competencias del docente al culminar el primer año de prueba considerando cuatro fuentes de información: a) la apreciación evaluativa del mentor; b) la auto-evaluación cualitativa del docente principiante; c) el juicio evaluativo del director y/o del coordinador pedagógico de la escuela respectiva, fundamentado en observaciones debidamente registradas; d) los resultados de pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, relacionadas con el nivel y las asignaturas de desempeño.**
- 9 Hacer coincidir esta evaluación con las que se deberán aplicar al término de la evaluación correspondiente al período de prueba contemplado en la normativa vigente.

Cuadro No.2: Beca (2012): Informe final de consultoría sobre Formación Docente

5.3 Posibles nudos críticos.

Inserción y evaluación. Una política de inserción a la docencia requiere la generación de consensos y de un ambiente favorable para su implementación, sobre todo si va a realizarse una evaluación posterior y si esta evaluación va a tener consecuencias. Por tal razón requiere discusión con los gremios magisteriales para que apropien su valor en el marco de la profesionalidad docente y la calidad de la educación.

Inserción y estándares. Los docentes necesitan conocer y apropiar los estándares con relación a los que van a juzgar su desempeño. Esto implica un buen proceso de comunicación de los mismos para generar favorabilidad.

Inserción y costos. Una política de inserción requiere asignación de tiempos efectivos para los mentores y para los docentes principiantes. Se podría estimar que un cuarto de la jornada laboral podría ser asumida en estos procesos. En consecuencia, requiere un análisis de estas exigencias.

Inserción ¿Pilotos regionales? Es una decisión que debe tomarse con prontitud. Una implementación nacional permitiría captar la diversidad regional en cuanto a la apropiación de las políticas. Uno o varios pilotos permitirían una pronta puesta en marcha de la política.

Inserción y coordinación docente / coordinación pedagógica. Esta idea apareció con fuerza en el Taller consultivo. Sin embargo, lo que muestra la investigación es que estas figuras no son las más idóneas para agenciar la mentoría porque en los imaginarios de los docentes se asocian con la supervisión y la evaluación.

- 1 Focalizar la formación de formadores y de sus mentores
- 2 **Abordar la formación de manera gradual comenzando por experiencias piloto en territorios determinados.**
- 3 Concentrar la inserción durante el primer año laboral, considerando limitaciones de recursos humanos y financieros.
- 4 **Diseñar la estrategia de formación a partir de mentores, según la experiencia de otros países.**
- 5 Formar a los coordinadores pedagógicos para que puedan asumir las mentorías en sus respectivos centros escolares, en relación con las competencias propias de la función.
- 6 **Diseñar un proceso de formación de estos profesionales que contemple una etapa inicial breve, previa al ejercicio de la mentoría, y luego, una etapa de formación en la acción basada fundamentalmente en la reflexión crítica sobre el trabajo en curso.**
- 7 Realizar una evaluación objetiva y transparente que utilice la información proveniente del proceso de mentoría con el fin de determinar el ingreso del docente nóvel a la carrera magisterial.
- 8 **Evaluar las competencias del docente al culminar el primer año de prueba considerando cuatro fuentes de información: a) la apreciación evaluativa del mentor; b) la auto-evaluación cualitativa del docente principiante; c) el juicio evaluativo del director y/o del coordinador pedagógico de la escuela respectiva, fundamentado en observaciones debidamente registradas; d) los resultados de pruebas de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, relacionadas con el nivel y las asignaturas de desempeño.**
- 9 Hacer coincidir esta evaluación con las que se deberán aplicar al término de la evaluación correspondiente al período de prueba contemplado en la normativa vigente.

II. La Certificación Docente

La certificación docente es una política de poco desarrollo en los países de América Latina. Constituye una tradición de la cultura anglosajona que cuenta con experiencias en el Caribe inglés y en los Estados Unidos. No obstante, en la República Dominicana existe el interés de asociar el avance en la carrera docente a procesos de Desarrollo Profesional con sus correspondientes Certificaciones. Con este interés, el Ministerio de Educación y específicamente la oficina de Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente, realizó un Taller Consultivo sobre Certificación Docente con la participación de la experta Griseld Muñoz Marrero de la Universidad de Puerto Rico en enero de 2013.

1. La certificación posterior a la inserción.

La certificación docente en la República Dominicana, según los resultados del taller en mención, podría iniciarse por niveles, empezando por el nivel básico, especialmente en el primer ciclo. Las condiciones de favorabilidad para esta política estarían dadas por el hecho de que existen nuevos docentes seleccionados mediante un concurso de oposición que habrían participado en un programa de inserción a la docencia y que en consecuencia, tendrían cómo acreditar las competencias de formación propuestas en los Estándares para la evaluación de los docentes⁷. De igual forma, y dado que el Estatuto Docente habla

⁷ Este apartado recoge parcialmente el texto "Lo que sabemos sobre inserción a la docencia" de autoría de la consultora.

de un período de prueba, éste podría asimilarse al proceso de inserción. En este orden de ideas, la primera certificación se obtendría después de culminado el proceso de inserción y en este momento, el docente quedaría inscrito en la carrera docente.

Esta política llevaría a la implementación de mecanismos de evaluación tal como propone el Estatuto docente en sus artículos 42- 43- 44- 45- 46 y 52.

La pregunta que amerita otra decisión de política tiene que ver con aquellos docentes que no obtengan esta primera certificación. Podrían quedar fuera del sistema docente o bien darles una nueva oportunidad.

Podría ocurrir que el sistema educativo necesitara mantener estos docentes por requerimientos del servicio educativo y que fuera menos costoso prolongar por un año más el proceso de inserción que convocar a nuevos concursos. En este caso, el docente tendría una nueva oportunidad para obtener esta primera certificación (Artículo 52 b).

Las certificaciones posteriores estarían ligadas a la carrera docente y a las posibilidades de ascenso dentro de la misma (Artículo 52a). Valga la pena recordar que se estaría pensando en una carrera que se pudiera realizar en la institución educativa según los planes de Desarrollo Profesional Docente definidos por cada docente, en concordancia con las políticas de Desarrollo Institucional y las políticas educativas regionales y nacionales.

Dado que en la República Dominicana como en muchos otros países de América Latina, las políticas educativas son de gobierno más no de Estado, se buscaría generar los mecanismos y consensos para garantizar la continuidad del proceso de certificación aunque cambie la gestión.

2. Necesidad de articular los procesos de certificación docente con la certificación de los programas de Formación inicial.

Como la mayoría de los países de la región, en la República Dominicana los docentes se forman en las facultades de educación de las universidades. Con el fin de armonizar los

.....
⁷Según Castillo y Moreno (2012), los estándares para la evaluación docente estarían determinados por las competencias de desarrollo personal y profesional; las competencias pedagógico-curriculares y de gestión escolar.

Estándares para la evaluación de los docentes y los procesos de certificación de la calidad de la docencia se hace necesario definir los criterios para la acreditación de programas de formación inicial de docentes⁸ y los correspondientes estándares de este nivel. En algunos países, inclusive, los egresados de la educación superior deben presentar exámenes que refrendan el título otorgado por la universidad y los egresados de las facultades de Educación entran en ellos. En Colombia, por ejemplo, los exámenes denominados SaberPro permiten evaluar la calidad de los diferentes egresados de las facultades de Educación.

Valga la pena anotar que en la República Dominicana existen avances del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología –MESCyT– en este sentido, situación que favorecería la posterior implementación de la certificación docente.

3. Necesidad de formular un sistema de certificación docente.

Las políticas de acreditación, evaluación y certificación docente requieren pensar un sistema que las articule y más aún que permita contar con información que nutra los programas de formación de docentes. Un docente que no obtenga la certificación requerida para su nivel, podría acceder a programas ofrecidos por el INAFOCAM que contribuyan a elevar su interés por la formación continua en pos de la certificación. Para ello se hace necesario tener en cuenta los resultados de las evaluaciones para el diseño de programas de formación continua (Artículo 52c).

El propósito anterior también ha sido formulado en el Proyecto 7 consignado en las Metas 2021 de la siguiente manera: Diseñar e implementar un sistema de capacitación para los docentes que entren al proceso de certificación docente; investigar y evaluar los planes y proyectos de formación y capacitación docente (2010: 15). Estas dos tareas podrían ser asumidas por el INAFOCAM y el INSFODOSU, entidades que podrían evaluar a los docentes y analizar los resultados de estas evaluaciones con el fin de ajustar sus propuestas formativas a las necesidades y carencias de estos profesionales.

Si en los procesos de certificación se tienen en cuenta los artículos 43- 44- 45 del Estatuto Docente, que recomiendan recoger evidencias sobre los informes individuales

⁸ El proyecto 9 (Metas 2021: 16) recoge este propósito.

para retroalimentar a los docentes sobre los resultados de sus evaluaciones, se podría posteriormente avanzar en la definición de planes de mejoramiento con los mismos docentes. De esta manera se propiciarían procesos motivacionales para que el personal docente cree sus propios espacios de crecimiento profesional como vía para su actualización en el área que enseñan.

4. Carrera docente, evaluación del desempeño y certificación.

Una carrera orientada al desarrollo profesional supone definir etapas en la trayectoria docente, basadas no solamente en los años de experiencia, sino en las competencias expresadas en el desempeño profesional. La necesidad de vincular, en la práctica, el Estatuto de la Carrera Docente a un Programa de Desarrollo Profesional ha sido expresada de manera reiterada en el ámbito educativo dominicano desde hace más de una década. Se aboga por un modelo donde la formación inicial, la inserción a la docencia y la formación continua sea un itinerario común para todos los docentes del Sistema (Metas 2021).

Las etapas de las carreras profesionales comienzan, generalmente, por una fase inicial del docente principiante, consideran luego distintas fases de desarrollo y consolidación progresiva de competencias, para culminar con la identificación de un docente experto reconocido por sus condiciones para cumplir funciones de apoyo técnico y de acompañamiento a sus pares, sin tener que abandonar completamente la docencia en el aula⁹. Por cierto, una carrera que estimule a los docentes a permanecer enseñando en la sala de clases, no implica cerrar la legítima posibilidad de acceder a funciones directivas o de índole técnico pedagógica a quienes se sientan atraídos por dicha opción. Una carrera profesional centrada en el desempeño y el desarrollo profesional supone contar con un adecuado sistema de evaluación del desempeño profesional docente. El sentido de esta evaluación es apreciar, de manera objetiva, el grado en que se cumplen los estándares o criterios que determinan una buena práctica docente en el aula y en la institución educativa, entendida como aquella que contribuye significativamente a la formación y al aprendizaje de todos los estudiantes.

⁹Estatuto docente, artículo 2 numerales c y d.

La generación de un consenso en torno a los criterios para determinar lo que se pretende evaluar resulta decisiva para sustentar un buen sistema de evaluación docente. Es importante que el proceso de evaluación considere aspectos objetivos del desempeño profesional en el aula y en el centro educativo lo que requiere un esfuerzo técnico complejo de diseño de instrumentos adecuados. A través de la evaluación docente, los maestros podrán ir evidenciando y certificando, periódicamente, los progresos en su desarrollo profesional y en su práctica, respaldados por las oportunidades de aprendizaje continuo a las que hayan tenido acceso. Como se ha señalado, el Estatuto del Docente establece un sistema de evaluación que debe aplicarse a todos los docentes del sector público cada tres años, teniendo en vista la asignación de incentivos económicos.

Según Beca (2012), parece oportuno proponer una reformulación profunda en los procedimientos de evaluación docente y lograr acuerdos sustantivos entre los actores involucrados, incluyendo autoridades educacionales, docentes y sus organizaciones gremiales, directores, administradores, técnicos y especialistas. La evaluación docente debe tener impacto en dos direcciones: primero, para la definición de los ascensos, incentivos o, en situaciones extremas, salidas por desempeño deficiente reiterado; y, segundo, para la formulación de sugerencias de líneas de desarrollo profesional, a nivel colectivo e individual, a ser implementadas durante el período anterior a la siguiente evaluación.

Los resultados de las evaluaciones docentes han de tener consecuencias en términos de la determinación de los incentivos económicos y profesionales que corresponda en cada caso, para los ascensos dentro de la carrera profesional, como asimismo respecto de medidas especiales para aquellos docentes cuyo desempeño haya sido evaluado como insatisfactorio¹⁰. En este caso, cabe formular planes de apoyo intensivo y observar, en plazos breves, la capacidad de superación de debilidades, adoptando las medidas necesarias para evitar perjuicios a los estudiantes (Beca, 2012).

.....
¹⁰ Evaluación, con consecuencias, fue una de las propuestas manifestada por las mesas de trabajo durante el taller consultivo sobre Inserción a la docencia (Santo Domingo, 21- 02- 2013). Los incentivos están propuestos en las Metas (2011: 15) como el proyecto 8.

III. Habilitación y Certificación

Tal como lo expresa Beca (2012) el proceso formativo de profesionales que ejercen la función docente sin una formación pedagógica, conocido en la República Dominicana como habilitación, implica necesariamente una articulación con la Carrera Docente. De este modo, quienes deseen ejercer la docencia y sean requeridos para este efecto ante la escasez de la oferta de docentes de especialidades críticas, deberán demostrar el logro de las competencias necesarias para una enseñanza efectiva, participando en las instancias comunes de evaluación del desempeño.

Beca (2012) también llama la atención sobre la aseguración de los niveles de calidad equivalentes en la formación pedagógica que entreguen los programas de habilitación, asumidos por algunas instituciones formadoras. En su opinión, debiera orientarse por los estándares y las definiciones curriculares que rigen la formación inicial de docentes. Es necesario que estos programas sean asumidos con alta rigurosidad y exigencia académica, evitando el riesgo de suponer que, por tratarse de personas ya formadas con licenciatura y, en algunos casos, con cierta práctica docente, se puedan minimizar las exigencias.

También es importante que la incorporación de profesionales de áreas diferentes a la pedagogía se produzca en casos de escasez real de docentes formados, evitando derivar en una desvalorización de la formación docente indispensable para el logro de las competencias

² Este apartado recoge parcialmente el texto “Lo que sabemos sobre inserción a la docencia” de autoría de la consultora.

propias de la función educadora. Del mismo modo, es necesario superar la creencia de que para lograr buenos resultados educativos, es suficiente el dominio de los contenidos de las disciplinas incluidas en el currículo, aunque se carezca de conocimientos y habilidades pedagógicas, pues ello puede incidir en una desvalorización de la profesión haciendo menos probable que jóvenes con aptitudes opten por la enseñanza (Beca, 2012).

Con las salvedades anteriores, el sistema educativo de la República Dominicana podría considerar la formación alterna (Habilitación Docente) de manera que se aprovechen las fortalezas en términos de altos niveles de dominio disciplinar de profesionales de diferentes áreas del conocimiento. A tal efecto, podría difundir la modalidad de la Habilitación Docente y crear incentivos para atraer a interesados con vocación¹¹.

.....
¹¹ La habilitación docente también se formuló como Proyecto 6 en las mesas de trabajo que originaron la publicación de las Metas Educativas (2011: 16).

Bibliografía

Abreu, C. (2012) La inserción: un eslabón determinante en la profesionalización docente. En: Ciencia y Sociedad, Santo domingo, Instituto Tecnológico de Santo domingo, volumen xxxvii, nro 2, abril- junio, pag 165-182.

Abreu, C. (2012) Notas para la carrera docente en la República Dominicana. En: Ciencia y Sociedad, Santo Domingo, Instituto Tecnológico de Santo domingo, volumen xxxvii, nro 4, octubre- diciembre, pag 387- 405.

Alen, B. (2009) El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. En: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol 13 . Nro 1

Beca, C E y Boer, I (2009) El proceso de inserción a la docencia En: Aprendizaje y desarrollo profesional, OEI-Fundación Santillana, Madrid, pag 109- 118.

Beca, C E Informe final de consultoría sobre políticas docentes. Santo Domingo, 2012, 20 pag.

Beca, CE y Cerda, AM (s.f.) Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes En; Boer, I (Editora) Acompañar los primeros pasos docentes, Santiago, Editorial Santillana, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Valparaíso- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI, Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo- AECID- pag 13- 28

Boer, I. (2011). Mentores y noveles: Historias del trayecto. Santiago, Editorial Santillana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI, Agencia española de cooperación internacional para el desarrollo- AECID-92 pag.

Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En: Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (coords.) Aprendizaje y desarrollo profesional, OEI-Fundación Santillana.

Castillo, Ginelda y Moreno, Miguel Angel (2012) Taller Nacional sobre políticas docentes. Presente y futuro de las Políticas Docentes en la República Dominicana. Santo Domingo. INAFOCAM- Ministerio de Educación.

Hernández Mella, R y Pacheco Salazar, B (2021). Vivir feliz como propuesta para un docente imaginative e inclusive. Santo Domingo, Ministerio de Educación República Dominicana, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI, 83 pag.

Institute of Education Science (IES) (2010). Impacts of comprehensive teacher induction. Final result from a randomized controlled study. US Department of Education.

Instituto Nacional de formación y capacitación del magisterio –INAFOCAM- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI- Ministerio de Educación República Dominicana (2012). Guía para la inserción de docentes principiantes al sistema educativo. Santo Domingo, 41 pag.

Marcelo C. (2009), (coord.). El Profesorado Principiante. Inserción a la Docencia. Editores Octaedro, Barcelona.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura- OEI- Metas Educativas 2021, y Editorial Santillana- INFOTEC-. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Un compromiso de todos. Consulta Nacional 2010, Editorial Santillana, República Dominicana, 231 pag

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura- OEI, Ministerio de Educación República Dominicana- (2012) Aprendiendo juntos. Jornada de verano de reflexión e intercambio docente. Cuaderno 1 Santo Domingo, 52 pag.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura- OEI (2012) Aprendiendo juntos. Jornada de verano de reflexión e intercambio docente. Cuaderno 2 Santo Domingo, 52 pag.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura- OEI, Ministerio de Educación República Dominicana- Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Cultura- República Dominicana- INFOTEP- OEI Editorial Santillana Consulta Nacional Metas Educativas 2021: Un Compromiso de Todos. Mesa Profesion Docente. República Dominicana, Santo Domingo, 2010, 224 pag

Ministerio de Educación República Dominicana -Instituto Dominicano de evaluación e investigación de la calidad educativa (2012). Modelo de evaluación del desempeño docente basado en competencias en la República Dominicana. Santo domingo, 69 pag.

Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. Documentos. Plan Reformulación de la Formación Docente. Santo Domingo, RD, sf, 232 pag

Muñoz Marrero, G (2013) El proceso de certificación de maestros en Puerto Rico. Taller Consultivo sobre certificación docente, Santo Domingo, enero de 2013.

II Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, febrero, 2010 (Memorias en CD).

III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Santiago de Chile, febrero de 2012 (Memorias en CD).

Oficina Nacional de la OEI en República Dominicana. Apoyo al fortalecimiento de la profesión docente. Documento de formulación de proyecto. Santo Domingo, 2011, 21 pag

Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano C. y Vaillant D. (Coords.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente, OEI-Fundación Santillana, España.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. En: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Universidad de Granada, v. 13 1, p. 28-41. España.

Anexos

2. Anexo 2 -Programa del Taller Consultivo - Jueves 21 de febrero de 2013

HORA	ACTIVIDAD
8.30 am- 9:00 am	Registro de participantes
9:00 am- 9:20 am	Salutación y palabras de inicio del taller a cargo del viceministro Saturnino de los Santos.
9: 20 am – 9:55 am	Presentación del programa e introducción de la experta invitada a cargo de Catalina Andújar, Directora de la oficina de la OEI en la Rep. Dominicana.
9:55 am- 10:55 am	Conferencia sobre Inserción a la carrera docente. Dra Gloria Calvo. Intervención de los participantes.
10:55 am-11:20 am	Receso- Refrigerio
11.20 am – 1:00 pm	Mesas de trabajo
1:00 pm - 2:00 pm	Plenaria
2:00 pm – 2:15 pm	Conclusión y Cierre
2:15 pm – 3:30 pm	Almuerzo

3. Anexo 3 - Preguntas orientadoras de la discusión

A partir de las experiencias conocidas y del contexto nacional en el tema de la inserción a la carrera docente:

1. ¿Cuál sería la mejor forma para implementar una política de inserción a la carrera docente? Definan una ruta crítica.
2. ¿Quiénes se podrían involucrar en dicho proceso? ¿Todos los docentes nombrados? ¿Seleccionados por regional? ¿Por área?
3. ¿Cuáles estrategias se podrían aplicar y por qué?

4. Anexo 4 -Aportes de las Mesas de trabajo

Mesa de Trabajo Aportes

Aporte Mesa 1

Punto de partida:

- Que las instituciones de formación docente aseguren la calidad de los egresados, que se establezcan y se apliquen criterios de ingreso, selección y permanencia.
- Contar con una voluntad política de forma que la profesionalización del docente sea un proyecto de Estado.

1.Cuál sería la mejor forma para implementar la política de inserción la carrera docente?

- Realizar un estudio o revisión de los documentos existentes sobre todo, temática, como son: Ley 66'97, el estatuto docente y otras normativas vigentes.
- Hacer un plan de acción que incluya etapas, cronogramas, estrategias, criterios de evaluación entre otras (puesta en práctica).
- Quiénes se podrían involucrar en dicho proceso? Todos los docentes nombrados, seleccionados por regional, por área, etc
- Nosotros creemos que se debe tomar en cuenta a todos los docentes nombrados; por lo tanto, es una responsabilidad del Estado.

2. Cuáles estrategias se podrían aplicar y por qué?

- Que se aplique y se respete el ingreso por concurso para docentes de nuevo ingreso.
- Precisando los requerimientos y competencias requeridas para la selección.
- Nombramiento correspondiente.
- Realizar proceso de inducción y/o acogida.
- Definir espacios de diálogos reflexivos en el calendario escolar, a fin de repensar la práctica.
- Establecer un sistema de acompañamiento, definiendo lo que se busca y lo que se va a valorar. Revisar la experiencia de comunidad de aprendizaje.
- Evaluación de desempeño con la finalidad de mejorar, pero con sus consecuencias.
- Establecer sistema de capacitación permanente para superar las debilidades detectadas.

4. Anexo 4 Aportes de las Mesas de trabajo

Mesa de Trabajo Aportes

Aporte Mesa 2

Pregunta 1 Posible Ruta critica

- Revisar los documentos existentes, normativas vigentes y experiencias que han desarrollado los diferentes niveles y modalidades de manera que sirvan de punto de partida e insumo fundamental para la diferenciación del proceso de inserción a la carrera docente.
- Establecer los niveles de articulación entre las instancias responsables de definir con claridad la institución que ha de liderar el proceso de inserción
- Socialización y validación del proceso definido para inserción s ls carrera docente.

¿Quienes se deben involucrarse?

- Socialización y validación del proceso definido para inserción s ls carrera docente.

¿Cuáles estrategias?

Experiencia de los coordinadores docentes

Aunque es necesario una evaluación y revisión de las practicas

Aporte Mesa 3

Ruta critica

- Hacer un diagnóstico de necesidades para conocer la realidad
- Recuperar el rol de los técnicos distritales para el acompañamiento.
- Designación de maestros acompañantes para área, ciclos, niveles,
- Seleccionar, reclutar, capacitar evaluar y sistematizar
- Hacer cumplir el estatuto del docente y las demás normativas relacionadas con las designaciones del acompañamiento.

¿Quienes se deben involucrarse?

- Maestros seleccionados por área, ciclo, niveles, directores de centros, subdirectores, coordinadores, directores regionales, distritales, padres, madres y alumnos. Empresarios,
- Plan piloto (6 regionales para los docentes con hasta 3 años)

Estrategias sugeridas

- Rendición de cuentas
- Sistematizar experiencias

4. Anexo 4 -Aportes de las Mesas de trabajo

Mesa de Trabajo Aportes

Aporte Mesa 4

Posible Ruta critica

Pregunta 1

- Investigar la situación en el sistema que pasa con los docentes que ingresan al sistema
- Definir el modelo (apoyamos el de mentor)
- Definir el perfil del mentor
- Proceso de formación del mentor
- Definir tiempo y espacios de formación del mentor y del principiante.
- Enfoque y estrategias de principiantes. Espacios virtuales, redes de mentores, etc.

Es necesario contar con los estándares de desempeño profesional definidos por el MINERD. Para poder valorar el año de trabajo Se sugiere revisar el reglamento del estatuto docente para llevar a mínimo de 2 años y sustituir el término de inducción por inserción

Pregunta 2

¿Quienes se deben involucrarse?

- Distritos creando una figura
- Directores de centros educativos
- Instituciones de formación docentes
- Instituciones encargadas de evaluación del desempeño

Información recogida durante las Mesas de trabajo. Taller consultivo de inserción a la carrera docente.

5. Anexo 5 - Integrantes de Mesas de Trabajo

Integrantes de Mesas de Trabajo del Taller Consultivo sobre Inserción a la Carrera Docente

Minerva Vincent
Saturnino de los Santos
Julio Sánchez
Celeste Abreu
Gineida Castillo
Julio Valeiron
Fernando Ogando
Luis Eduardo Garrido
Dinorah Nolasco
Gerardo Soriano
Martha Lebrón
Susana Michelle
Hedruyo Marizon
Fausto Fiorfant
Javiel Elena Morales
Leonor Bergés
Julio Volquez
Anzell Scheker
Cricelda Moreno
Martha Mattheos
María Ayala
Carmen Altagracia
Clara Báez
Amalia Reyes
Fernando Ogando
Eulalia Jiménez
Manuel Herasme
Teresa Peña
Miriam Gutierrez
Yssa Moreta
José Elías Reyes
Juan Francisco Jáspez Neró
Marcelina Pina

Keyna Martínez
María Roque
Priscilla Bazil
Miguel Ángel Moreno
Julio Peña
Josefina Mercedes
Marcos Vega Gil
Leocadia Cruz
Julio Peña
Fidencio Fabián
Lucía Mena
Bilda Valentín
Alfonso Aysa
Analía Rosoli
Joselín Taveras
Siullin Joa UASD
Ailin Lockward INTEC
Delfina Bravo UASD
Gineida Castillo PUCMM
Altagracia López INTEC
Sandra González INTEC
Aida Hernández EDUCA
Elcidia Cruz ANPROTED
Eduardo Villanueva INICIA
Julio Ramírez ANPROTED

5- Anexo -5 Integrantes de Mesas de Trabajo

Integrantes Mesa de Trabajo Certificación Docente

Víctor Sánchez

Franco Cesar Sabino

Aida Consuelo Hernández

Ángela Español

Antonio Caparros

Eduardo Villanueva

Julio Valeirón

Maritza Rossi

Cecilia Berges Santos

Denia Burgos

Eleuterio Ferreira

Juan Fco. Jáspez

María Roque

Miguel Ángel Moreno

Migdalia Martínez

Miguel Escala

Ana Dolores Guzmán

Fidencio Fabián

Leocadia Cruz

Manuel Antonio Suero

Ana Daysi Yaria

Teresa Peña

Aldo Ricardo

Anna de León

Carmen Pujols

Carmen Reynoso

Carmen Sánchez

Ancell Scheker

Evelyn Paula Bonifacio

Gilda Yolanda Matos

Francisco Estrella

José Emilio de la Rocha

Juan Miguel Pérez

Rita Ceballos

María Esperanza Ayala

María Soledad Lockart

Mercedes Metrille

Minerva Vicent

Porfirio Encarnación

Susana Michel

Wendy Camilo

Fernando Ogando

Catalina Andújar

Sarah González

José A. Contreras

Clara Siullin Joa

Margarita Heinsen

Odile Camilo

María Taveras